Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe.

Entwurf eines Lehrplans.

Von

Max Walter

Direktor des Realgymnasiums „Musterschule“ zu Frankfurt a. M.

Zweite durchgesehene, durch einen besonders erscheinenden Anhang vermehrte Auflage.

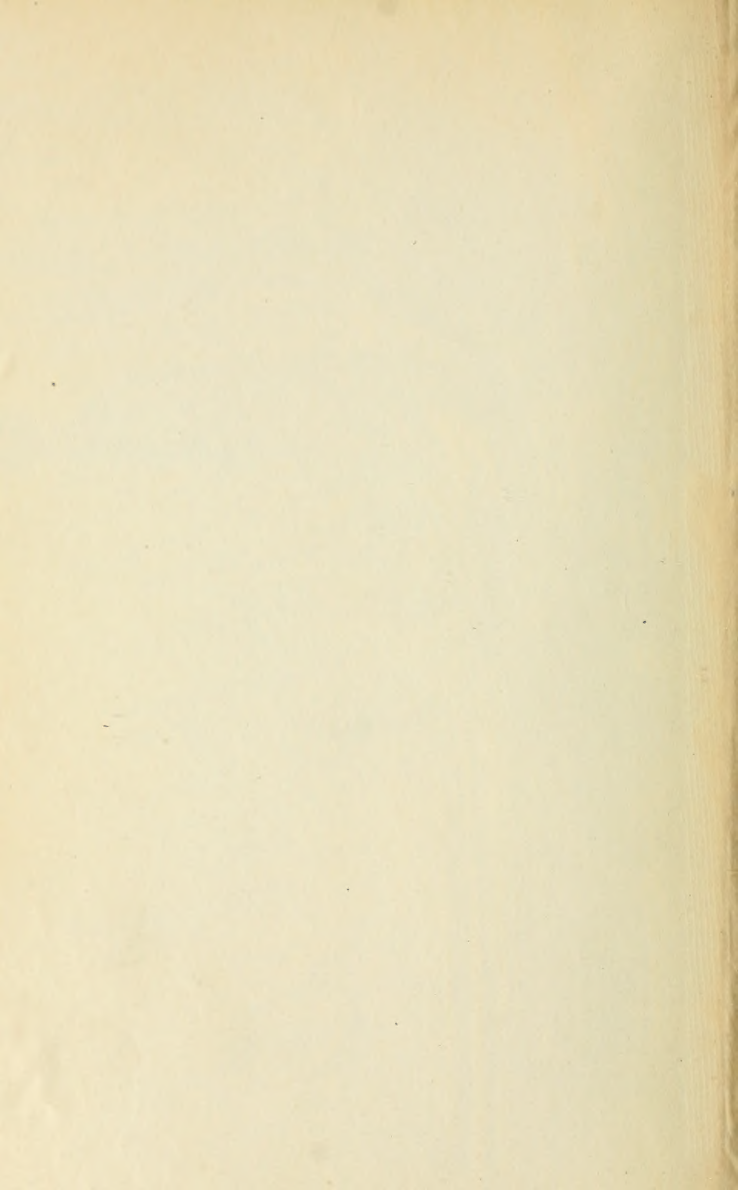
Marburg in Hessen.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.

1906.

☞ **Der Anhang — Anmerkungen zur zweiten und ersten Auflage — wird demnächst erscheinen.**





Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe.

Entwurf eines Lehrplans.

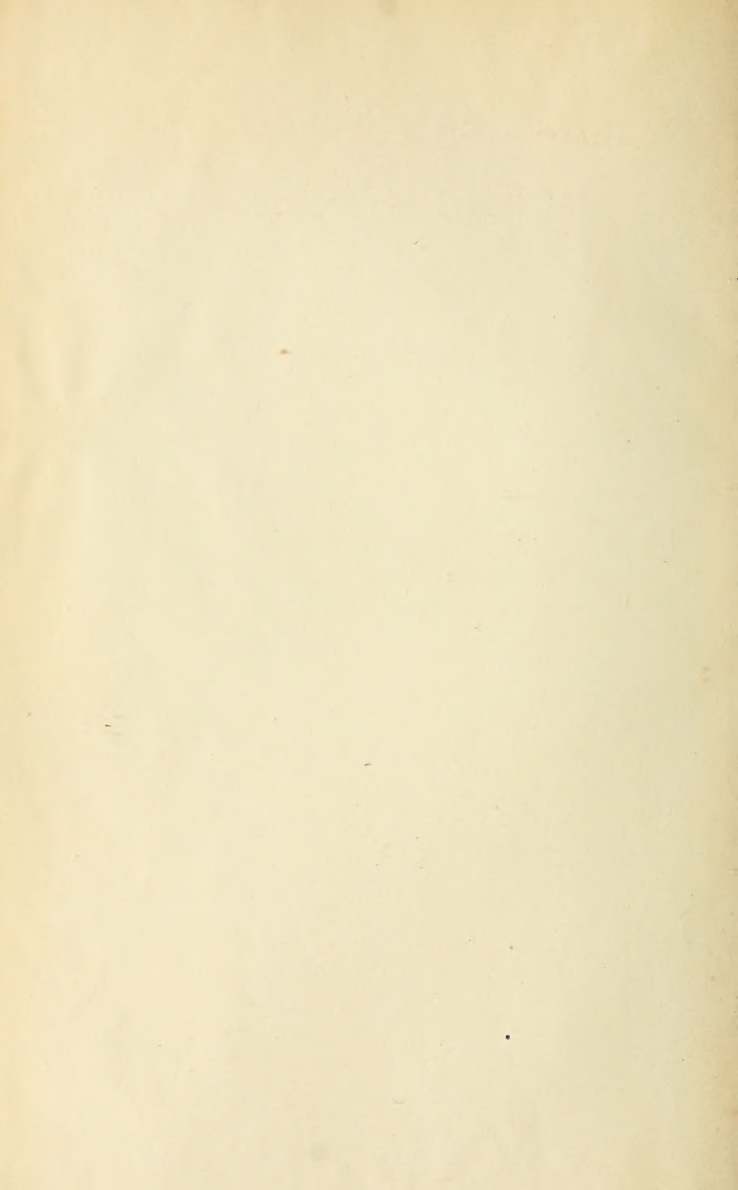
Von

Max Walter

[illegible]

Zweite durchgesehene, [illegible] vermehrte Auflage.

Marburg in Hessen.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
[illegible]



Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe.

Entwurf eines Lehrplans.

Von

Max Walter
Direktor des Realgymnasiums „Musterschule" zu Frankfurt a. M.

Zweite durchgesehene, durch einen besonders erscheinenden Anhang vermehrte Auflage.

Marburg in Hessen.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1906.

Herrn

Professor Dr. Wilhelm Viëtor

in Dankbarkeit und Freundschaft

zugeeignet.

Vorwort zur ersten Auflage.

Der Unterricht in den neueren Sprachen, dessen Bedeutung für die Ausbildung der Jugend in allen Kulturländern mehr und mehr anerkannt wird, ist besonders in den letzten Jahren der Gegenstand eifrigster theoretischer Erörterungen geworden, die darauf abzielen, den neusprachlichen Unterricht in andere Bahnen zu lenken und dem innersten Wesen der Sprachen als „lebenden“ mehr gerecht zu werden. Müssen nun einerseits bestimmte theoretische Grundlagen der Übertragung der Theorie in die Praxis vorausgehen, so hat andrerseits die Praxis die Aufgabe zu untersuchen, inwieweit sich die Anforderungen der Theorie im Klassenunterricht selbst verwerten lassen. Die enge Verbindung, welche hierdurch zwischen Theorie und Praxis entsteht, kann allein dazu führen, beide zu klären und zu ergänzen. Soll sich hierdurch eine feste Methode herausbilden, so sind vor allen Dingen zahlreiche Versuche im Klassenunterricht erforderlich.

Hierbei muss genau und ohne Voreingenommenheit geprüft werden, was sich für die Förderung nicht etwa einer nur geringen Zahl, sondern der grossen Mehrzahl der Schüler eignet. Aus recht vielen Einzelversuchen werden die zum Ausbau einer neuen Methode erforderlichen Bausteine zusammengetragen werden können. Doch jetzt gilt es nicht zu warten, bis ein solcher den Beifall aller Lehrerkreise findender fester Bau hergestellt ist; nein, hier heisst es, selbst mit Hand an-

legen und mitbauen helfen, um das Ziel um so eher erreichen zu können, welches uns s. Z. Quousque Tandem (Prof. Viëtor) in der bedeutungsvollen, in die weitesten Kreise gedrungenen Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“ vorgezeichnet hat.

Wenn ich nun an der Hand der bisher im Unterricht gesammelten Erfahrungen einen Entwurf eines Lehrplans für die ersten zwei Jahre des französischen Klassenunterrichts gebe, so bin ich mir mit Rücksicht auf das oben Gesagte wohl bewusst, dass ich hiermit nur Bausteine zu einem Ausbau der neueren Methode liefere; und so bitte ich meinen in dieser Arbeit niedergelegten, auf den bisherigen Erfahrungen beruhenden Unterrichtsgang nicht als eine Vorschrift anzusehen, wie man nach der neueren Methode unterrichten müsste, sondern nur als einen Beitrag dafür, wie man danach den Unterricht erteilen kann.

Diese Arbeit bildet die Erweiterung eines Vortrags über den Anfangsunterricht im Französischen, den ich am 18. Mai 1887 zu Eschwege auf den 13. Jahresversammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck gehalten habe.[1]) Ihre Entstehung verdankt sie ebenso wie meine auf gleichen Grundsätzen beruhende Abhandlung: „Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage“ (Jahresbericht der Realschule zu Kassel 1887, und Phonetische Studien I, 1,2) der vom leider nur allzufrüh verstorbenen Direktor der Kasseler Realschule, Herrn Professor Dr. Buderus, bereitwilligst erteilten Erlaubnis, die Grundsätze der neueren Richtung, für die er mit Wort und Tat unentwegt eintrat, im Klassenunterricht in Anwendung zu bringen.

---

1) Durch einstimmige Beschlussfassung wurde auf dieser Versammlung der Wunsch ausgesprochen, dass fernere Versuche mit der neueren Methode gemacht und weitere Erfahrungen gesammelt werden möchten.

Infolge der seitens des Königl. Provinzialschulkollegiums zu Kassel und des Herrn Direktors Spangenberg gütigst erteilten Genehmigung, am Königlichen Realgymnasium zu Wiesbaden dieselben Versuche fortsetzen zu dürfen, hat die Arbeit mit der Vermehrung der Erfahrungen zugleich eine grössere Ausdehnung erhalten und bildet mit einigen weiter hinzugekommenen Ergänzungen und Abänderungen im wesentlichen den Entwurf des Lehrplans, welcher dem Königl. Provinzialschulkollegium zu Kassel eingereicht worden ist.[1]

Den Schriften und Verhandlungen über die Reform des neusprachlichen Unterrichts bin ich für mannigfache Anregung und Belehrung zu Dank verpflichtet.

Besonderen Dank aber schulde ich den Herren Kollegen Dr. Kühn, Dr. Quiehl, Dr. Rossmann für die Förderung, welche meine Arbeit durch den Meinungsaustausch über den nach gleichen Grundsätzen erteilten Unterricht erfahren hat.

Für die mir gütigst zu meiner Arbeit gemachten Bemerkungen spreche ich den Herren Rektor Dörr, Dr. Rossmann und Privatdozent Dr. Schwan, sowie für die gütige Durchsicht der Druckbogen den Herren Dr. Degenhardt und Weber hierdurch meinen wärmsten Dank aus.

Indem ich nun diese Arbeit Herrn Professor Dr. Viëtor, dem hervorragenden Führer der Reform des neusprachlichen Unterrichts, widme, versuche ich hiermit zugleich meiner Dankbarkeit für die Förderung, die mir durch seine Schriften, durch persönlichen Verkehr, wie durch sein der Durchsicht meiner Arbeit gewidmetes Interesse in hohem Grade zu teil geworden ist, einen schwachen Ausdruck zu geben.

1) Den Lehrplan für die Mittel- und Oberstufe wird späterhin Kollege Dr. Kühn veröffentlichen.

Da wir vor der Ostern erfolgten Einführung des Französischen Lesebuchs von Kühn im Anfangsunterricht die Erzählungen benutzten, welche in Plötz, Elementargrammatik, Anhang und im Französischen Lesebuche von Lüdecking enthalten sind, so haben in dieser Arbeit auch Beispiele aus Stücken der letztgenannten zwei Bücher Aufnahme gefunden.

Wenn meine Ausführungen dazu beitragen könnten, auch andere Kollegen zu Versuchen zu veranlassen, und auch ihrerseits weitere auf Erfahrung im Klassenunterricht beruhende Mitteilungen zu machen, so wäre der Zweck dieser Arbeit erfüllt. Für gütige Mitteilungen und Besserungsvorschläge, besonders zu den grammatischen Übungen, die ich späterhin in weiterer Ausführung zu veröffentlichen gedenke, würde ich allen Kollegen zu Dank verpflichtet sein.

Wiesbaden, 1888. **Max Walter.**

Vorwort zur zweiten Auflage.

Seit der Veröffentlichung der ersten Auflage des Französischen Klassenunterrichts sind 18 Jahre vergangen, was den Eindruck erwecken könnte, als ob diese Arbeit geringem Interesse begegnet sei. Dem ist jedoch nicht so, wie die zahlreichen günstigen Besprechungen beweisen, welche die Schrift im In- und Auslande erfahren hat. Nachdem die erste Auflage vergriffen war, zögerte ich, sie in derselben Form wieder erscheinen zu lassen, da ich eine Umarbeitung und Erweiterung plante. Die ersten Jahre meiner Tätigkeit als Direktor der Bockenheimer Realschule und später des Frankfurter Realgymnasiums „Musterschule" nahmen aber meine Kraft derart in Anspruch, dass ich keine Zeit zu grösseren literarischen Veröffentlichungen fand, mich vielmehr damit begnügen musste, durch fortgesetzte praktische Versuche im Verein mit meinen Fachkollegen die Methode weiter auszubilden.

Wegen der andauernden Nachfrage nach dem Buch veranlasste mich nun Herr Professor Dr. Viëtor, dem ich die Arbeit gewidmet hatte, meine Zustimmung zu einem Neudruck zu geben, der als Abdruck der ersten Auflage nach einiger Zeit wieder vergriffen war.

Unterdessen hatten andere Aufgaben meine knapp bemessene freie Zeit in Anspruch genommen. Insbesondere galt es, die Methodik des englischen Unterrichts auszugestalten, da dessen Beginn an dem Realgymnasium nach dem Frankfurter Reformplan von Untertertia nach Unter-

sekunda verlegt worden war. So entstand die Abhandlung zum Jahresbericht der Musterschule 1897/98, die 1900 in erweiterter Form als Buch unter dem Titel „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan", Marburg i. H., bei N. G. Elwert herausgegeben wurde.

Die weiteren Erfahrungen im Unterricht veranlassten mich zu der Broschüre: Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität, Marburg i. H. 1901, N. G. Elwert.

Einer Einladung des Vorstands des Allgemeinen Deutschen Neuphilologentages in Köln 1904, die weitere Entwicklung der neuen Methode auf der Oberstufe zu behandeln, entsprach ich durch den Vortrag: „Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen" (s. Verhandlungen des Neuphilologentages S. 148—176), der mit ergänzenden Anmerkungen gleichzeitig unter demselben Titel als besonderes Büchlein bei N. G. Elwert, Marburg erschien.

Im Zusammenhang mit diesem Vortrag steht der auf dem Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage zu München 1906 gehaltene Vortrag: Über Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes, der in verkürzter Form in den Verhandlungen des Münchener Neuphilologentags, in wesentlich erweiterter Form als besondere Broschüre im Elwertschen Verlage und in den „Neueren Sprachen" demnächst veröffentlicht werden wird.

Unterdessen ist der „Französische Klassenunterricht" wieder seit einigen Jahren vergriffen gewesen und harrt immer noch der Neubearbeitung, für die ich indessen die erforderliche Musse nicht habe finden können. Dem Drängen gemäss, die Schrift in der ursprünglichen Form wieder erscheinen zu lassen, liegt sie nun mit einer Anzahl von unwesentlichen, meist stilistischen Änderungen und verschiedenen inhaltlichen Ergänzungen wieder vor, während der Anhang, der einen Überblick über die Fortschritte der Methodik im Anschluss an die verschiedenen Kapitel des Buches bringen

sollte, noch nicht fertiggestellt ist. Dieser Anhang wird nun als eigenes Heft nachträglich erscheinen, so dass diejenigen, die von früher her noch im Besitz des Buches sind, nur diese Ergänzung anzuschaffen brauchen.

Unterdessen verweise ich die Leser auf die anderen oben genannten Schriften, aus denen sich die weitere Ausgestaltung der neueren Lehrweise deutlich ergibt. Das im „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan" ausführlich dargelegte methodische Verfahren gilt im wesentlichen auch für das Französische, abgesehen von den Änderungen, die das reifere Alter der Schüler naturgemäss für den Betrieb des Englischen bedingt.

Die seit dem ersten Erscheinen des „Französischen Klassenunterrichts" veröffentlichten preussischen Lehrpläne haben den Reformbestrebungen mehr und mehr Zugeständnisse gemacht, ja stehen teilweise sogar ganz auf ihrem Boden, so dass nur zu wünschen ist, dass den Schulen, die ihrem Unterricht die neue Metnode zu Grunde legen, volle Freiheit in der Durchführung ihrer Grundsätze zugestanden werden möge.

Bei der Durchsicht der Druckbogen bin ich von meinen Freunden Professor Dr. Kühn und Professor Dr. Viëtor freundlichst unterstützt worden, wofür ich ihnen meinen herzlichsten Dank ausspreche.

Frankfurt a. M., 1906. Max Walter.



1. Einleitung.

Die Reformbestrebungen auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts sind vor allen Dingen darauf gerichtet, auch bei der Erlernung der fremden Sprache den natürlichen Weg der Aneignung der Muttersprache soweit wie möglich einzuschlagen und somit an Stelle des im wesentlichen auf Reflexion beruhenden Erlernens und künstlichen Aufbauens der fremden Sprache die einfache Nachahmung des gesprochenen Wortes als Grundlage der Spracherlernung zu setzen. Infolge der geistigen Entwicklung und der Kenntnis der Muttersprache, welche ein 9 bis 10 jähriger Schüler aufweist, wird jedoch der Weg der Erlernung der fremden Sprache wesentliche Abkürzung und Veränderung erfahren müssen.

Wir brauchen hier nicht mehr vom Einzelwort, womit das Kind die Spracherlernung beginnt, auszugehen; wir benutzen die Fähigkeit des Schülers, seinen Gedanken sprachlichen Ausdruck zu geben, um ihn in anfänglicher Anlehnung an die Muttersprache gleich mit zusammenhängendem Sprachstoff vertraut zu machen. Hierbei verwerten wir vor allem die Kraft des Gedächtnisses und die Gabe der Nachahmung, wodurch sich die Jugend in diesem Alter besonders auszeichnet. Die zum Aufbauen der fremden Sprache bisher stark in Anspruch genommene, jedoch bei der Mehrzahl der Schüler noch schwach entwickelte Gabe der Reflexion wird dagegen erst dann in einer nutzbringenden, den jugendlichen Kräften entsprechenden Weise verwertet, wenn es gilt, aus dem durch die Nachahmung erworbenen Sprachstoff die Sprachgesetze auf induktivem Wege herauszufinden.

Die Aufgabe des Schülers wird also zunächst darin bestehen, die fremde Sprache hören, verstehen und richtig nachahmen zu lernen.

Bisher hat der Schüler nur die Laute seiner eigenen Sprache fortwährend gehört und gesprochen; jetzt gilt es, die davon abweichenden fremden Laute und Lautverbindungen richtig hören und nachsprechen zu lernen. Da dies bei der langjährigen Gewöhnung an die Muttersprache zunächst Schwierigkeiten verursacht, so muss eine genaue Schulung des Gehörs und der Sprechwerkzeuge eintreten. Das Ohr muss die fremden Laute, sei es, dass sie von deutsch-dialektischen Lauten abweichen, oder im Deutschen überhaupt nicht vorkommen, unterscheiden, die Sprechwerkzeuge müssen die zur Hervorbringung dieser Laute erforderliche Stellung einnehmen lernen.

Der Schüler muss daher, wo die blosse Nachahmung nicht zum Ziele führt, kleine Winke bekommen, welche ihm das Wesen dieser für ihn schwierigen Laute erklären und ihm so deren Auffassung und Wiedergabe erleichtern. Hier tritt also die Verwendung der Phonetik ein, die aber entsprechend dem oben Gesagten nur insoweit in den Unterricht hineingezogen wird, als sie leichter und sicherer zu einer guten Aussprache hinführt.

Den Einwurf, dass solche phonetische Belehrungen über das Fassungsvermögen des Schülers hinausgehen, sollte man wirklich nunmehr fallen lassen und sich einmal vergegenwärtigen, wie gerade durch die Verwendung und eigenartige Ausbildung der Phonetik im Taubstummenunterricht die Kinder dazu geführt werden, sich verständlich zu machen und nach den Mundbewegungen andrer auf deren Worte zu schliessen.

Nun soll der Schüler die Sprache nicht nur richtig hören und nachsprechen, sondern auch lesen und schreiben lernen. Stimmten Laut und Schrift überein, so würde mit der Einübung des einen zugleich das andere gegeben sein. Da jedoch die Schrift wesentlich hinter der Lautentwicklung zurückgeblieben ist, so müssen diese Abweichungen zwischen Laut und Schrift besonders erlernt werden.

Es tritt also zur Aneignung der Laute eine neue Schwierigkeit hinzu, d. i. die der Schrift.

Die zahlreichen Regeln, welche die Beziehungen zwischen Laut und Schrift zu veranschaulichen suchen, bilden mindestens

für den Anfangsunterricht eine Belastung des Gedächtnisses und eine Erschwerung des unbefangenen, schnellen Einlebens in die fremde Sprache. Ausserdem nützen sie mehr der Aneignung der Orthographie als der Aussprache, auf deren Förderung es doch im Anfangsunterricht in erster Linie ankommen muss. Soll also die Verschiedenheit zwischen Laut und Schrift keine Verwirrung hervorrufen, so muss die gründliche Einübung der Aussprache der Einprägung der Schrift vorausgehen. Je länger die zu vielen Fehlern Anlass gebende Schrift ferngehalten werden kann, desto besser und schneller wird der Schüler mit den fremden Lauten vertraut werden. Die Wege, die hierbei von den Anhängern der Reform des neusprachlichen Unterrichts eingeschlagen werden, sind verschieden, und die Erfahrung wird mehr und mehr klarzustellen haben, welcher davon am schnellsten und besten zum Ziele führt. Die Freunde der Einführung einer Lautschrift wünschen, dass die Orthographie aus dem ersten Unterricht wegfalle, und dass an deren Stelle die Einübung der vorgesprochenen Laute durch eine getreue schriftliche Wiedergabe der Laute — Lautschrift — unterstützt werde.

Wenn der Lehrer in Ermanglung von Lauttexten, die den Schülern in die Hand gegeben werden, die Schüler selbst zum Gebrauch der Lautschrift veranlassen will (wobei jedes Heft auf die richtige Darstellung der anfangs von der Wandtafel abgeschriebenen, späterhin aber nach Diktat niedergeschriebenen Laute zu prüfen ist), so ist das Verfahren zu empfehlen, worüber Quiehl in seinem Frankfurter Vortrag über den Anfangsunterricht im Französischen [1]) und in seiner Schrift: Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, 4. Aufl., N. G. Elwert, Marburg, berichtet hat.

Dieses Verfahren, bei dem die Texte entweder gedruckt vorgelegt oder von den Schülern niedergeschrieben werden, halte ich für sehr zweckmässig, da hierbei die Schüler den Lauteindruck mit nach Haus nehmen und das mündlich Durchgearbeitete sich stets schriftlich vergegenwärtigen und auffrischen

1) Vgl. Verhandlungen des 2. allgemeinen deutschen Neuphilologentages 1887 zu Frankfurt a. M. Hannover. C. Meyer.

können. Indem hierdurch die Aneignung einer falschen Aussprache möglichst verhütet wird, ist dies, zumal bei grossen Klassen, in denen jeder einzelne Schüler nicht so oft, wie es gerade im Anfang nötig wäre, an die Reihe kommt, von besonderem Werte sowohl für die Schüler wie für den Lehrer, dessen Arbeit damit zugleich wesentlich erleichtert wird. — Weitere Versuche mit Lautschrift und Berichte über ihre Ergebnisse werden gewiss die Zahl der Anhänger einer Schul-Lautschrift vergrössern, um so mehr, als jeder sich dann selbst davon überzeugen kann, dass die später erfolgende Erlernung der Orthographie leicht geschieht, und dass die weitere Aneignung derselben — insoweit Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift vorhanden ist — gerade durch die genaue lautliche Schulung wesentlich erleichtert wird.

Ein Vermittlungsverfahren besteht darin, dass die Texte in Lautschrift an die Tafel geschrieben, nicht aber von den Schülern in das Heft eingetragen werden, und dass der Übergang zur gewöhnlichen Schrift nach einigen Wochen erfolgt. Den Kollegen, welche sich nicht zu dem Gebrauch der Lautschrift entschliessen können, wäre der Versuch zu empfehlen, die einzelnen Worte durch die Klasse lautieren, also in die Einzellaute zerlegen zu lassen. Wo aber nach dem bisherigen allgemeinen Verfahren den Schülern das Schriftbild schon im ersten Anfange des Unterrichts dargeboten wird, ist zur Erzielung einer guten Aussprache wenigstens daran festzuhalten, dass vor dem Anschauen und Einprägen der Schrift die Worte mündlich vielfach geübt werden.

In jedem Falle gilt es, an dem Grundsatze festzuhalten:

Erst der Laut, dann die Schrift!

---

2. Das Hören, Sprechen und Lesen.

Bei der Einübung der Laute der fremden Sprache sind zunächst die Schwierigkeiten zu beseitigen, welche zu fester Gewöhnung gekommene dialektische Laute einer guten Aussprache des fremden Idioms entgegenstellen[1]). Selbstverständlich sind nur die Laute zu üben, deren Bildung von derjenigen der deutschen Laute abweicht.

Da wirklich stimmhafte Laute im Mittel- und Süddeutschen nicht sinnunterscheidend verwandt werden, so gilt es vor allem, die stimmhaften Laute im Gegensatze zu den stimmlosen sorgfältig einzuüben. Das Wesen des Stimmtones lernt der Schüler durch die bekannten Mittel (Befühlen des Kehlkopfes, Legen der Hände an die Ohren und auf den Kopf) kennen. Es empfiehlt sich von Anfang an die stimmhaften, bzw. stimmlosen Laute mit einer bestimmten Handbewegung (z. B. mit einer wagrechten für die stimmhaften, mit einer senkrechten für die stimmlosen Laute) zu begleiten. Es werden zuerst die Reibe-, dann die Verschlusslautpaare gegenübergestellt und die Verschiedenheit zwischen den deutschen und den französischen Lauten beobachtet und geübt[2]).

Mit den Lauten lernt der Schüler die entsprechenden Lautzeichen verbinden, und umgekehrt lernt er aus diesen auf jene schliessen. In zwei Stunden sind die Einzellaute geübt und an der Tafel zusammengestellt, so dass der Schüler die Lautzeichen

1) Es wäre von grossem Werte für eine gute Aussprache des Deutschen und die spätere lautliche Beherrschung der fremden Sprachen, wenn schon im deutschen Anfangsunterricht eine streng lautliche Schulung einträte.

2) Ich beschränke mich hier auf einzelne Angaben und verweise auf die weiteren Ausführungen von Quiehl, in dessen auf S. 3 angeführter Schrift.

stets vor Augen hat. Bei der hierauf erfolgenden Einübung von Wörtern als Beispielen empfiehlt es sich, der Genauigkeit der Einübung wegen, die Aufmerksamkeit zunächst nur auf je einen Laut zu lenken und diesen in seiner Abweichung von dem entsprechenden deutschen Laut zu üben. In Anlehnung an deutsche Wörter wird dabei der Schüler auf den Unterschied zwischen geschlossenen und offenen, hellen und dunkeln Vokalen hingewiesen. Von der richtigen Auffassung der Laute hat der Schüler dadurch Rechenschaft abzulegen, dass er die vorgesprochenen Wörter lautlich zerlegt und die entsprechenden Lautzeichen auf der Lauttafel angibt. Ich habe im französischen Unterricht die beiden folgenden Lauttafeln verwendet.

1. Konsonanten.

p b		m w ɥ
	f ṿ	
t d	s z ʃ ʒ	n l r
k g		n̤ j r

2. Vokale.

i y u

e ø o

ə

ɛ ɛ̃ œ œ̃ ɔ ɔ̃

a ɑ ɑ̃

Zur besseren Übersicht der Vokallaute ist es angebracht bei der Anfertigung der Lauttafel verschiedene Farben zu verwenden, z. B. so, dass i e ɛ a ɑ ɔ o u schwarz, y ø ə œ blau und die Nasalvokale ɑ̃ ɛ̃ ɔ̃ œ̃ grün bezeichnet werden. Dadurch kann der Lehrer die Aufmerksamkeit auf die verschiedenartigen Gruppen der Laute lenken, anderseits hat er durch deren Zu-

sammenstellung das Mittel in der Hand, auf ihre Beziehungen zu einander und die Übergänge von einem zum andern hinzuweisen (z. B. die Nasalvokale stets in Beziehungen zu den entsprechenden offenen Lauten zu setzen und die Übergänge wiederholt zu üben) [1]).

Wie die häufige Gegenüberstellung der Verschluss- und Reibelaute

p — b	f — v
t — d	s — z
k — g	ʃ — ʒ,

für den Schüler eine gute Übung ist, so ist es bei den Vokalen der Übergang innerhalb der auf der Vokaltafel angegebenen Vokalreihen.

Der Schüler spricht je drei in einer Reihe stehende reine Vokale mit demselben Stimmansatz, also

i	y	u
e	ø	o
ɛ	œ	ɔ

und beachtet hierbei die Übereinstimmung und Veränderung der Lippen-, bzw. Zungenstellung.

Die Übungen, welche so im Laufe der ersten Wochen im Anschluss an die Einübung kleiner Gedichte gemacht werden, lassen sich unter Benutzung der Lauttafeln und der Lautschrift somit recht vielseitig und anregend gestalten, so dass die öfters ausgesprochene Befürchtung, dass der Schüler damit ermüdet werden könnte, durchaus nicht zutrifft. Da sämtliche verschiedenartige Übungen alle auf dasselbe Ziel, die Aneignung einer guten Aussprache, gerichtet sind, so hat der Lehrer auch Gelegenheit, die Schwächen der einzelnen Schüler allmählich herauszufinden und durch fortgesetzte Übung zu beseitigen. Wenn nun auch die Fähigkeit einer genauen Lautnachahmung bei einzelnen Schülern naturgemäss verschieden ist, so wird doch auch bei den mit schlechteren Sprechwerkzeugen ausgestatteten Schülern allmählich eine wenigstens leidliche Aussprache zu erzielen sein.

1) Vgl. die inzwischen erschienene Franz. Lauttafel (System Viëtor). Marburg, N. G. Elwert, 2. Aufl.

Die Aneignung einer guten Aussprache setzt die stetige Wiederholung derselben Lautverbindungen voraus. Diese lassen sich am besten an zusammenhängendem Stoffe üben, der dem Schüler gut eingeprägt und dann häufig wiederholt wird. Hierzu eignen sich vorzüglich kleine Gedichte, welche die erste Sprachstufe des Kindes wiederspiegeln und auch in ihrem kindlichen Ton erfahrungsgemäss gern von den Schülern gelernt werden. Der den Gedichten eigene Rhythmus und Reim erleichtert ihre Aneignung in hohem Grade. Ausserdem haften solche Gedichte fest im Gedächtnis.

Gegenüber dem Vorteil, den die kleinen, leicht erlernbaren Gedichte bei Aneignung einer guten Aussprache und eines festen Wortschatzes bieten, sind die verhältnismässig selten vorkommenden Abweichungen von dem regelmässigen Satzbau der Prosa nicht so sehr in Anschlag zu bringen. Bezüglich des Lesens und Sprechens der Verse ist darauf zu halten, dass sie einfach wie Prosa zu behandeln sind. Werden kleine Lieder, wie *Le bon camarade*, *Ma Normandie*, gesungen, was dem Unterricht angenehme Anregung verschafft und der Aussprache, besonders der Nasalvokale, gute Dienste erweist, so sieht der Schüler, dass die sonst verstummten Endsilben wieder zur Geltung kommen. In der modernen lebendigen Volkspoesie ist dies allerdings nicht mehr der Fall.

Als erstes Gedicht nehmen wir No. 3 aus Kühns Lesebuch, Unterstufe:

Cherche, cherche, papillon; ʃɛrʃ, | ʃɛrʃ, papijɔ̃
Tu es bien loin de ta maison! tyɛbjɛ̃lwɛ̃ | dətamɛzɔ̃.

Der Lehrer gibt unter Hinweis auf das bekannte deutsche Blindekuh-Spiel die wörtliche Übersetzung ins Deutsche:

Suche, suche, Schmetterling,
Du bist gar weit von deinem Haus!

und geht dann zur Einübung des Gedichts über.

Die einzelnen Worte werden vorgesprochen und von den Schülern im Chor und einzeln nachgeübt, sowie in die Einzellaute zerlegt, die ein Schüler an der Lauttafel zu bezeichnen hat; also *cherche* in die Laute ʃ ɛ r ʃ. Es ist darauf zu halten, dass die stimmlosen Laute mit straffer Artikulation ausgesprochen

werden, sowie dass das r, sei es als Zungen- oder Zäpfchen-ʀ, jedenfalls ohne gaumigen ch-Klang deutlich gerollt wird. Alsdann wird ʃɛrʃ wiederholt und darauf *papillon* geübt. Der Schüler beachtet die stimmlose unaspirierte Aussprache des p-Lautes, das geschlossene, mit breiter Mundöffnung auszusprechende a und den unmittelbaren Übergang von i mit darauffolgendem stimmhaften palatalen Reibelaut zum Nasalvokal ɔ̃. Die Neigung, die Nasalvokale zu verwechseln, wie sie z. B. am Mittelrheine besteht, muss durch häufiges Zurückgehen auf die offenen Grundvokale, von denen man die Schüler zu den Nasalvokalen übergehen lässt, beseitigt werden. Es empfiehlt sich also, folgende Lautübergänge: ɑ > ɑ̃; ɛ > ɛ̃; ɔ > ɔ̃; ɵ > ɵ̃ ausführen zu lassen. Die drei Wörter werden alsdann zum Verse zusammengestellt, wobei die dem Sinne nach zwischen den einzelnen Wörtern zu machenden Pausen innegehalten werden. Nun geht der Lehrer nach mehrfacher Durchübung des ersten Verses zum zweiten über, indem er zunächst *tu es* = tyɛ vorspricht und nachüben lässt. Die Neigung, welche die Schüler haben, die Trennung in zwei Wörter mit dem im Deutschen üblichen Kehlkopfverschlusslaut eintreten zu lassen, wird dadurch beseitigt, dass es eben wie ein Wort (= *tuais* von *tuer*) vorgesprochen wird.

Bei *bien* = bjɛ̃ muss der Schüler den stimmhaften Anlaut (mit vorausgehendem Blählaut) sowie den unmittelbaren Übergang vom palatalen, stimmhaften Reibelaut j zum Nasal vokal ɛ̃ sowie die einsilbige Aussprache des Wortes sorgfältig nachahmen. Die Lautverbindung jɛ̃ bedarf genauer Übung.

Ähnlich wie bei j in bjɛ̃ hat der Lehrer bei der Einübung von lwɛ̃ darauf zu achten, dass die Verbindung zwischen w und ɛ̃ dem w-Laut den Charakter des stimmhaften Lippenreibelauts gibt, so dass der Übergang von einem zum andern Laut schnell erfolgen muss. Die noch oft vorkommende Schrift-Aussprache *oi* = oa ist streng zu meiden.

Nachdem bjɛ̃ lwɛ̃ zu einer Wortgruppe verbunden worden sind, wird diese mit tyɛ zusammengestellt. Alsdann wird dǝ geübt und dabei auf den genauen Lautwert des dumpfen Neutralvokals ǝ geachtet, bei dem die Schüler nur allzu leicht

geneigt sind, an Stelle der gerundeten die breite Mundstellung in Anwendung zu bringen. Es ist also ein gerundeter (und zwar ein mittlerer) Laut. Der d-Laut muss (ebenso wie der b- und g-Laut) voll stimmhaft einsetzen.

Bei ta wird der Schüler auf die geschlossene Aussprache des a in papijɔ̃ verwiesen.

In mɛzɔ̃ ist der stimmhafte Inlaut z sorgfältig zu üben. Da das Übergehen vom Vokal zum stimmhaften z-Laut dem Schüler leichter fällt als die Aussprache desselben im neuen Silben-Anlaut, so ist es im Anfang gut, den Schüler zu veranlassen, vom ɛ sofort zu z überzugehen und dann ɔ̃ unmittelbar anzuschliessen, also erst mɛz und dann mɛzɔ̃.

Nach der Einzelübung von do ta mɛzɔ̃ werden diese drei Wörter zur einheitlichen Wortgruppe dotamɛzɔ̃ und nach mehrfacher Übung mit tyɛbjɛ̃lwɛ̃ zum ganzen Verse verbunden. Nachdem die beiden Verse nach dem lautlichen Eindruck mehrfach wiederholt worden sind, lässt der Lehrer die Wörter nochmals in die Einzellaute zerlegen und schreibt sie dann an die Wandtafel, während einzelne Schüler die betreffenden Zeichen an der Lauttafel angeben. Darauf werden nach Wiederholung der deutschen Bedeutung beide Verse so lange zusammen geübt, bis jeder Schüler sie gut von der Tafel abzulesen und schliesslich mit sinngemässer Betonung aufzusagen vermag. Nun könnte also der Schüler das Gedicht nach den Lautzeichen in sein Heft eintragen und so die in der Schule geübten Lautverbindungen zu Haus wiederholen. Dies wäre bei einer grossen Zahl von Schülern, die nicht häufig genug allein zum Sprechen an die Reihe kommen, und bei einem längeren Gebrauch der Lautschrift zu empfehlen. Jedoch muss dann der Lehrer jedes Heft auf die genaue Abschrift hin prüfen. Ich habe das in der Klasse Durchgenommene und zuerst ohne Lautschrift Geübte dann mit Lautschrift vielfach wiederholen lassen. Durch diese schriftliche Wiedergabe der Laute stellte sich heraus, dass Schüler, deren Aufnahme der Laute durchs Gehör allein schwerfällig ist, das Versäumte schnell nachzuholen vermögen; hier hat der Lehrer zugleich das Mittel an der Hand, jeden falsch gesprochenen Laut sofort durch Hinweis auf das richtige Lautzeichen verbessern zu lassen.

Zum Schluss der Stunde wird die Lautschrift ausgelöscht und das Erlernte wieder auswendig geübt. Eine Aufgabe wird in den ersten Wochen nicht gegeben. In jeder Stunde werden die Laute von der Lauttafel in und ausser der Reihe wiederholt, und zwar entweder so, dass der Lehrer oder ein einzelner Schüler die Laute vorspricht und andere Schüler die betreffenden Zeichen an der Lauttafel angeben müssen, oder dass erst die Zeichen gezeigt und darauf die Laute gesprochen werden. Jeder lautliche Fehler, der beim Üben der Einzellaute oder mit Zusammenhang gemacht wird, ist von den Schülern anzugeben[1]).

In ähnlicher Weise wird das Gedicht *Compter* (No. 8 des Lesebuchs) auswendig gelernt.

Die Zahlen von eins bis zwölf werden alsdann von der Wandtafel und auswendig vorwärts und rückwärts geübt, die geraden und ungeraden Zahlen aufgezählt und im Anschluss hieran kleine Übungen angestellt: Fragen nach den Zimmergegenständen, Körperteilen u. a., z. B *Combien de fenêtres a notre classe? Combien de doigts as-tu? Compte les doigts.* Die neu vorkommenden Wörter, welche der Schüler bei der Antwort selbst anwenden muss, werden dabei lautlich rein eingeübt, in die Einzellaute zerlegt und in Lautschrift an die Tafel geschrieben. Am einfachsten sind für den Anfang kleine Rechenübungen: z. B. *Combien font deux et trois? Deux et trois font cinq. Combien font six moins quatre? Six moins quatre font deux. Combien font deux fois trois? Deux fois trois font six.*

In jeder Stunde werden solche Übungen gemacht und dabei die weiteren Zahlen durch Vor- und Nachsprechen geübt.

Es empfiehlt sich, Tafeln zu benutzen, auf denen die Ziffern etwa von 1 bis 100 sowie andere grössere Zahlen stehen. Der Lehrer zeigt die Ziffer und lässt das Französische dazu angeben. Dann lässt er verschiedene Rechnungsarten an den Zahlen,

1) In den letzten Jahren haben wir den Schülern hektographierte Lauttexte in die Hand gegeben; in Zukunft wollen wir eine grössere Zahl von Texten drucken lassen.

welche er zeigt, vornehmen; z. B. *deux et trois et cinq font dix; quinze et dix moins cinq font vingt.*

Ferner nennt der Lehrer die Zahlen französisch und lässt die bestimmte Aufgabe lösen, während ein Schüler die einzelnen Zahlen an der Tafel zeigt.

Zur Abwechslung stellen sich dann die Schüler selbst Aufgaben, die sich recht vielseitig gestalten lassen und dem Schüler in anregender Weise eine festere Kenntnis der Zahlen vermitteln, als wenn er nur deutsch genannte Zahlen ins Französische übertragen soll.

Durch das nächste Gedicht No. 9 *Les jours* lernt der Schüler die Tage der Woche. Da die Erlernung der Monatsnamen im Anschluss an die deutschen Bezeichnungen sehr leicht fällt, so findet deren Einübung hierauf statt. Alsdann werden Gespräche über die Jahreseinteilung angestellt. *Combien de mois, (combien de jours) a une année? Combien de jours a un mois, une semaine? Combien d'heures a un jour? Combien de minutes a une heure? Combien de secondes a une minute?* Die Bedeutung der unbekannten Wörter wird aus dem Zusammenhang und durch die Beziehung zu den deutschen und lateinischen Wörtern erschlossen. Die Ordnungszahlen lernen die Schüler dadurch kennen, dass der Lehrer beim Chorsprechen die einzelnen Abteilungen oder Bänke aufruft. So gibt er z. B. die Anweisung: *La première partie de la classe, levez-vous! Le troisième banc, levez-vous!* u. s. w. Haben die Schüler die Ordnungszahlen häufig gehört und ihre Bildung erkannt, so werden die Zahlen zu einfachen Rechenübungen an der Zahltafel sowie zur Beantwortung von Fragen verwertet; so lässt man z. B. die Namen der Tage und Monate angeben auf die Frage: *Quel est le premier jour de la semaine? Dimanche est le premier jour de la semaine. Quel est le troisième mois de l'année? Mars est le troisième mois de l'année.* In solchen leichten Sätzen gibt dann der Schüler die Namen der Tage und Monate in und ausser der Reihe in Verbindung mit den Zahlwörtern wieder. Sobald die Zahlen den Schülern geläufig sind, gibt der Lehrer in jeder Stunde Tag, Datum und Jahreszahl französisch an und lässt dies von den Schülern

wiederholen, indem er die Fragen stellt: *Quel jour est-ce aujourd'hui? C'est aujourd'hui mardi. Le combien sommes-nous aujourd'hui? Nous sommes aujourd'hui le vingt avril dix-neuf cent six.* Bei den späteren schriftlichen Arbeiten wird das Datum französisch geschrieben und beim Lesen die Seitenzahl und die Nummer der betreffenden Stücke stets französisch angegeben. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts bietet sich bei den Sprechübungen immer wieder Gelegenheit, die Zahlen in Anwendung zu bringen durch Fragen nach den Klassenplätzen, Zimmergegenständen, Körperteilen, Alter, bekannten geschichtlichen Daten u. a. m.

Wie schon oben angedeutet, wird jede Gelegenheit, die sich bietet, den Schüler an den Klang und die Auffassung der fremden Sprache zu gewöhnen, möglichst ausgenutzt. Gibt der Lehrer die stetig wiederkehrenden, an die Klasse oder an einzelne Schüler gerichteten Aufforderungen in der fremden Sprache, so lernt sie der Schüler infolge der häufigen Wiederholung; ebenso wird er bald selbst Fragen stellen und Antwort geben können, wie: *Où est ton livre? Mon livre est sur le banc. Où sont les élèves? Les élèves sont dans la classe.*

So werden die ersten Wochen nur der lautlichen Schulung gewidmet, das Gehör in der Erfassung der richtigen Laute, die Sprachwerkzeuge in der genauen Wiedergabe derselben geübt, die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Verstehen des gesprochenen Wortes gelenkt. Sind die französischen Laute in den vielfach geübten Gedichten und Ausdrücken festes Eigentum der Schüler geworden, so kann nun der Übergang zur gewöhnlichen Schrift erfolgen. Der Lehrer schreibt das zuerst gelernte Gedicht an die Tafel, lässt es hiervon und dann aus dem Buche wiederholt vorlesen, die einzelnen Wörter mit deutschen Buchstaben buchstabieren, sowie die Bedeutung der Wörter in und ausser dem Zusammenhange angeben. Nun wird der Text ausgelöscht. Darauf haben einzelne Schüler und hiernach die Klasse die ihnen ausser der Reihe vorgesprochenen Wörter zu buchstabieren, während zwei Schüler sie an die Tafel schreiben. Die etwa gemachten Buchstabier- wie Schreibfehler sind sofort von der Klasse zu verbessern. In der nächsten

Stunde muss dann jeder Schüler das Gedicht auswendig anschreiben können. So werden die bisher dem Laute nach erlernten Gedichte nunmehr der Schrift nach zum Eigentum des Schülers gemacht.

Nachdem sich der Schüler eine grössere Zahl von Lautverbindungen auch der Schrift nach ohne Regeln, nur durch wiederholte Anschauung und Übung, eingeprägt hat, erfolgt beim nächsten Stück (15) der Übergang zur Orthographie in folgender Weise: Das lautlich in der Stunde Durchgenommene wird nach der vom Lehrer gegebenen Lautschrift so lange geübt, bis es jeder Schüler auswendig hersagen kann. Dann schreibt es der Lehrer in der gewöhnlichen Orthographie nieder, wobei er die Schüler zu deren Feststellung anleitet, und sucht Lautbild mit Schriftbild durch vielfaches Lesen in enge Verbindung zu setzen.

Hierauf liest der Schüler das in der Stunde Erlernte aus dem Buche vor. Ist das ganze Stück nach Laut, Schrift und Bedeutung dem Schüler vertraut geworden, so stellt der Lehrer Sprechübungen im Anschluss daran an.

So lässt er die Frage: *Comment t'appelles-tu?* von einzelnen Schülern beantworten: *Je m'appelle Jean, Richard. Comment s'appelle ton père, ta mère, ton frère, ton ami?*

Neben dem Neuen, was in jeder Stunde erarbeitet wird, geht der Lehrer wieder auf das früher Gelernte zurück, lässt den durchgenommenen Stoff nach Laut und Schrift wiederholen, leitet die Schüler durch die Fragestellung zur Verwertung des von ihnen erworbenen Sprachstoffes und, soweit es in den bestimmten Grenzen möglich, zum Ausdruck der eigenen Gedanken an, und setzt so den durchgearbeiteten Stoff in der verschiedensten Weise in Bewegung.

Je mehr der Schüler an die Auffassung des gesprochenen Wortes gewöhnt wird, desto schneller gelangt er zur Wiedergabe der gehörten Lautverbindungen, so dass auch der Lehrer bald schneller vorzugehen vermag. Kleine Gedichte wie No. 1 lassen sich dann in kurzer Zeit durch die genaue lautliche Durchnahme in der Klasse zum Eigentum aller Schüler machen.

Nach der Erlernung einiger Gedichte und nach mannigfaltigen kleinen Sprechübungen erfolgt der Übergang zu den Lesestücken. Wenn diese nach der lautlichen Behandlung auch gleich der Schrift nach dem Schüler eingeprägt werden sollen, so lässt sich ungefähr folgender Gang einschlagen, den ich an der Hand des Lesestückes No. 30 entwickle.

Das Sprech- und Lesestück.

Un paysan avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant. Il entra dans la boutique d'un opticien, afin d'en acheter une paire pour lui. L'opticien lui présenta un livre et plusieurs paires de lunettes que le paysan essaya successivement pour déclarer aussitôt qu'elles ne valaient rien. Enfin l'opticien impatienté jeta les yeux sur le livre que tenait le paysan et s'aperçut qu'il le tenait à l'envers. «Mon ami, lui dit-il, les lunettes sont bonnes, mais peut-être que vous ne savez pas lire? — Si je savais lire, répliqua l'autre, je n'achèterais pas de lunettes.»

Man liest den ersten Satz vor: *Un paysan avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant.* Hierauf stellt der Lehrer mit den Schülern die deutsche Übersetzung fest und lässt den Inhalt des Satzes deutsch wiederholen. Soweit wie möglich lässt der Lehrer die dem Sinne nach zusammengehörigen Wortgruppen ohne Zerlegung in die Einzelwörter nachsprechen [1]). Stösst die Nachahmung einer ganzen Gruppe jedoch auf Schwierigkeiten, so werden die dazu gehörigen Worte zunächst einzeln geübt. Man spricht also vor und lässt einzeln nachsprechen: *Un paysan | avait remarqué;* alsdann wird beides verbunden und wiederholt geübt. Dann zerlegt der Lehrer in entsprechender Weise den Nebensatz in die Wortgruppen: *que beaucoup de personnes | portent des lunettes | en lisant.* Sind die Satzteile genau eingeübt, so erfolgt gruppenweise die Zusammenstellung des ganzen Satzes. Nach-

1) Hierbei achtet er darauf, dass sie der Schüler ohne Unterbrechung und ohne den im Deutschen üblichen neuen Kehlkopfeinsatz vor vokalischem Anlaut wiedergeben lernt.

dem die Wortgruppen vielfach wiederholt worden sind, schreibt man den Satz an die Tafel, liest die Teile nochmals vor, lässt sie nachsprechen und vereinigt sie dann zum Satze, welcher mehrfach von einzelnen Schülern, wie von der ganzen Klasse vorgelesen wird. Um die nachteilige Rückwirkung der Anschauung des Schriftbildes auf den Laut möglichst abzuschwächen, muss nach der Aufnahme durch das Gehör gerade das Lesen mehrfach geübt werden, damit der Schüler die Buchstaben mit den Lauten in Verbindung setzen lernt. Damit jeder Schüler mit dem Einzelworte den bestimmten Sinn verbindet, lässt der Lehrer die deutsche Bedeutung mehrmals wiederholen, aber stets so, dass nicht derselbe Schüler das Französische und Deutsche hinter einander sagt, weil durch diesen fortwährenden Wechsel die Aneignung der zu erstrebenden französischen Mundstellung, die für eine gute Aussprache von so hohem Werte ist, wesentlich erschwert wird.

Vergleiche zwischen Laut und Schrift werden zunächst nicht angestellt. Es genügt für den Anfang, wenn der Schüler auf die Fälle achten lernt, in denen sich Laut und Schrift decken. Die weiteren Beziehungen zwischen Laut und Schrift ergeben sich später von selbst, wenn der Schüler genügend Sprachstoff zum Beobachten und Vergleichen gesammelt hat. Die Hauptsache bleibt für ihn in erster Linie die getreue Wiedergabe der vorgesprochenen Laute, woran sich die Anschauung des Schriftbildes schliesst, das ihm die übliche Schreibweise vermitteln soll.

Um die Aufmerksamkeit der Klasse von Anfang an auf das Verstehen des gesprochenen Wortes zu lenken, den Sprachstoff so gründlich wie möglich durch eignes Denken zum Eigentum des Schülers zu machen und die Aussprache zu befestigen, zerlegt der Lehrer jeden Satz in Fragen, welche die Schüler aus ihrem Hefte oder von der Tafel beantworten. Die in den Fragen neu vorkommenden Wörter werden zunächst nur dem Laute nach erlernt unter Angabe der deutschen Bedeutung, falls diese sich nicht aus dem Zusammenhange von selbst ergibt. Der Satzbau prägt sich dem Schüler von Anfang an dadurch ein, dass der Lehrer Subjekt, Prädikat, Objekt, adverbiale Bestimmung nacheinander der Fragestellung zu Grunde legt. Hierbei wieder-

holt der Schüler auf verschiedene Fragen denselben Satz und eignet sich ihn um so sichrer an. So zerlegt man zunächst den Nebensatz *beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant* in die folgenden Fragen:

1. Subjekt: *Qui porte des lunettes?*
2. Prädikat: *Que font beaucoup de personnes?*
3. Objekt: *Que portent beaucoup de personnes?*
4. Adverb. Bestimmung: *Quand portent-elles des lunettes?*

Auf die ersten drei Fragen wiederholt der Schüler den Satz: *Beaucoup de personnes portent des lunettes* oder *elles portent des lunettes*, auf die vierte fügt er diesem Satze noch *en lisant* hinzu. Alsdann verbindet man den Hauptsatz mit dem Nebensatz durch die Frage:

1. Subjekt: *Qui avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant?*
2. Prädikat: *Qu'est-ce que le paysan avait fait?*
3. Objekt: *Qu'avait-il remarqué?*

Auf jede der drei Fragen wird der Satz wiederholt: *Un paysan (il) avait remarqué que beaucoup de personnes portent des lunettes en lisant.* Von Anfang an wird der Schüler streng angehalten, genau auf das wiederholte Vorsprechen des Lehrers zu achten, damit er die Bindung, den Zusammenhang innerhalb der Wortgruppe und die sinngemässe Betonung richtig nachahmen lernt. Die Antworten auf die Fragen werden von dem an die Wandtafel geschriebenen Satze zusammengestellt und einzeln und im Chor wiederholt. Sobald einige Schüler die Frage nicht verstehen, geht der Lehrer auf deren Bedeutung zurück und lässt alsdann die Frage französisch wiederholen. Die Zusammenstellung der Antwort wird durch den französischen Text, welchen die Schüler vor sich sehen, erleichtert. Für die nächste Stunde haben die Schüler den Satz in der eingeübten sinngemässen Weise vorzulesen, sich die Buchstabierung einzuprägen und die deutsche Bedeutung auswendig aufzusagen. Wenn dann in der folgenden Stunde die durch das Schriftbild beeinflussten lautlichen Fehler berichtigt sind und der Satz nach Laut und Schrift einzeln und im ganzen französisch und deutsch wiederholt worden ist, so werden die genannten Fragen wieder ge-

stellt und die Antworten von zwei Schülern während der mündlichen Wiederholung an die Wandtafel niedergeschrieben. Dann hat die Klasse das auf die Tafel Geschriebene auf die Orthographie hin zu prüfen und etwaige Fehler zu verbessern. Beruhen die Fehler auf einer falschen Auffassung des Lautes, so ist stets auf diesen zurückzugehen und dann die Schrift mit dem Laut zu vergleichen.

Da dieselben Wörter verschiedene Male auf der Tafel vorkommen, so prägt sich auch ihre Schreibweise schneller ein.

Durch die vielfach von verschiedenen Gesichtspunkten angestellte Wiederholung muss der Satz dann den Schülern so geläufig geworden sein, dass sie die Fragen auswendig beantworten und den ganzen Satz schliesslich auswendig aufsagen können.

Alsdann wird der folgende Satz in gleicher Weise zerlegt und durchgearbeitet.

Die Fragen, welche man daraus stellt, sind:

1. Subjekt: *Qui entra dans la boutique d'un opticien?*
2. Prädikat: *Que fit le paysan?*
3. Adverb. Bestimmung: *Où entra-t-il?*

Antwort: *Le paysan (il) entra dans la boutique d'un opticien.*

4. *Qui voulait acheter une paire de lunettes?*
5. *Que voulait faire le paysan?*
6. *Que voulait-il acheter?*

Antwort: *Le paysan (il) voulait acheter une paire de lunettes.*

7. *Pour qui voulait-il acheter une paire de lunettes?*

Antwort: *Il voulait acheter une paire de lunettes pour lui.*

Die Wiederholung des ganzen Satzes geschieht auf die Frage: *Pourquoi le paysan entra-t-il dans la boutique d'un opticien?*

Sind die Fragen aus dem Heft oder von der Tafel beantwortet, so werden die Bücher geschlossen, das Angeschriebene ausgelöscht und nun dieselben Fragen auswendig beantwortet. Da der Sinn des folgendes Satzes: *L'opticien lui présenta un livre et plusieurs paires de lunettes*, schnell überschaut wird, kann nach der Aussprache der einzelnen Wort-

gruppen sofort die Fragestellung erfolgen, wobei die neuen Wörter durch mehrfache Beziehung zu den schon bekannten leicht verarbeitet werden.

1. Subjekt: *Qui présenta les lunettes?*
2. Prädikat: *Que fit l'opticien?*
3. Objekt: *Que présenta l'opticien? (Qu'est-ce que l'opticien présenta?)*
4. Entfernteres Objekt: *A qui présenta-t-il un livre et plusieurs paires de lunettes?*

Ist der Satz so allmählich wieder zusammengestellt und auswendig wiederholt worden, so erfolgt alsdann die Einübung der Schrift in der obigen Weise.

Den Nebensatz *que le paysan essaya successivement* macht der Lehrer zum Hauptsatz: *Le paysan essaya les lunettes successivement.*

Nach der mehrfachen Wiederholung der Aussprache und Feststellung der Einzellaute der beiden neuen Wörter fragt der Lehrer:

1. *Qui essaya les lunettes?*
2. *Que fit le paysan?*
3. *Qu'est-ce que le paysan essaya?*

Durch die auf drei verschiedene Fragen folgende mehrfache Wiederholung desselben Satzes sind die neuen Wörter nach Aussprache und Bedeutung jedem Schüler vertraut geworden. Dann lässt der Lehrer den Sinn des folgenden Satzes feststellen: *Le paysan déclara aussitôt que les lunettes ne valaient rien.* Nach der Einübung der Wortgruppen wird der Satz durch Beantwortung folgender Fragen zusammengestellt:

1. *Qui déclara?*
2. *Que fit le paysan?*
3. *Que déclara-t-il?*

Dann werden die folgenden Sätze französisch wiederholt:

1. *L'opticien lui présenta un livre et plusieurs paires de lunettes.*

2. *Le paysan essaya les lunettes successivement.*

3. *Le paysan déclara aussitôt que les lunettes ne valaient rien.*

Darauf stellt der Lehrer die Verbindung der drei Sätze her, indem er den zweiten als Relativsatz mit *que* = *welche*, den dritten als Infinitivsatz mit *pour* = *um zu* an den ersten Satz anschliesst und zur Veranschaulichung den entsprechenden deutschen Satz wiederholen lässt. Nach der lautlichen Einübung des ganzen Satzes erfolgt dessen schriftliche Einprägung. Ebenso verwandelt der Lehrer zunächst die folgenden Sätze in einfache, also in dieser Weise:

1. *L'opticien était impatienté.*
2. *L'opticien jeta les yeux sur le livre.*
3. *Le paysan tenait le livre.*
4. *L'opticien s'aperçut que le paysan tenait le livre à l'envers.*

Die darauffolgende Zusammenstellung der vier Sätze erfolgt dann leicht in der angegebenen Weise.

Wenn ein Satz hinreichend geübt ist, wird er mit dem vorhergehenden verbunden, bis das ganze Lesestück in entsprechender Weise mündlich und schriftlich durchgearbeitet und so den Schülern nach Laut, Schrift und Inhalt geläufig geworden ist.

Von Anfang an wird der Schüler dazu angehalten, die in den vorgesprochenen Sätzen vorkommenden bekannten Wörter auch im neuen Zusammenhange dem Laute und der Bedeutung nach wiederzuerkennen. Zur leichteren Einprägung der neuen Wörter und Ausdrücke werden die in dem obigen Stücke zahlreich vorkommenden Beziehungen zu deutschen oder schon bekannten lateinischen Wörtern zu Hilfe genommen, wodurch auch die Einsicht in die Bildung und Entstehung der Sprache in einer dem jugendlichen Verständnisse entsprechenden Weise gefördert wird.

Mit der mündlichen Durcharbeitung des Lesestückes ist zugleich das gute Lesen desselben gegeben. Der Schüler wird durch derartige vom Laute ausgehende Verarbeitung des Lesestückes befähigt, es mit der durch den Sinn bedingten Abstufung des Wort- und Satztones vorzulesen. Wie er im Deutschen merkt, dass der Lautwert des Einzelwortes in zusammenhängender Rede Änderungen erleidet, so ahmt er dies auch in der fremden Sprache nach, sobald ihm das Stück so

bekannt geworden ist wie ein entsprechend durchgearbeitetes deutsches Lesestück. Nach einer guten deutschen Übersetzung, an die sich das Lesen des französischen Stückes anschliesst, wird es bei geschlossenen Büchern nochmals im Zusammenhange durchgefragt, worauf der Lehrer einzelne Fragen ausser dem Zusammenhange beantworten lässt. Das Endergebnis der Durchnahme des Lesestückes muss darin bestehen, dass der Schüler das Stück gut und fliessend lesen, übersetzen und auswendig hersagen und auf französische Fragen schnell die entsprechende Antwort geben kann. Sind die Wörter in ihrer Bedeutung aus dem Zusammenhang, in dem sie vorkamen, erlernt worden, so müssen sie jetzt auch als Einzelwörter jedem Schüler nach Laut und Schrift vertraut geworden sein. Ohne dass man sie besonders zum Lernen aufzugeben braucht, prägen sie sich dem Gedächtnisse des Schülers durch die Verarbeitung des Lesestückes fest und sicher ein. Entfällt ihm die Bedeutung eines Wortes, so kommt er leicht wieder darauf, wenn ihm der Zusammenhang, in dem er das Wort kennen gelernt hat, vorgeführt wird. Während des Abfragens werden die Wörter und Redensarten von zwei Schülern abwechselnd an die Tafel geschrieben und so die verschiedenen Schriftbilder der ganzen Klasse wieder vor Augen geführt. Nun kann man das ganze Stück zu schriftlichen Arbeiten in der Weise verwenden, dass man es teils als Diktat, teils auswendig niederschreiben lässt oder einzelne Fragen über den Inhalt diktiert, die dann die Schüler zu beantworten haben. Die bei der Fragestellung dem Laute nach erlernten neuen Wörter werden dann auch der Schrift nach von den Schülern eingeübt, wobei sie durch Vorführung von Wörtern, die sie schon schreiben gelernt haben, allmählich zum Schliessen vom Laut auf die Schrift angeleitet werden. Um die verschiedenen Aufgaben, welche sich der Lehrer bei einer derartigen Durchnahme eines Stückes stellt, genau durchzuführen, darf er anfangs nur langsam vorwärtsgehen. Bei der reichen Abwechslung, die ihm in der Verarbeitung des Stückes und in der Vielseitigkeit der Fragestellung zur Verfügung steht, ist die Gefahr, dass der Schüler mit demselben Stoffe gelangweilt würde, völlig ausgeschlossen.

Durch die mit der Verarbeitung neuer Stücke Hand in Hand gehende, stetig fortschreitende Vermehrung des Sprachstoffs und durch die Befestigung einer daran haftenden und eng damit verbundenen guten Aussprache wird auch der Lehrer bald in die Lage gesetzt, schneller vorzugehen. — Bei der Durchnahme eines neuen Stückes ist es nicht ratsam, den Schüler gleich mit dem Inhalt des Ganzen eingehend bekannt zu machen.

Es empfiehlt sich, solange die Wortkenntnis noch gering ist, zuerst Satz für Satz vorzulesen und nach Feststellung der Bedeutung zu verarbeiten, später aber das Stück in seine methodischen Einheiten zu zerlegen, die entsprechenden Abschnitte inhaltlich zu zergliedern und dann lautlich durchzunehmen.

Nach dem Vorlesen jedes Abschnittes haben die Schüler im Anfange die ihnen bekannten, später die ihnen unbekannten Wörter anzugeben und den Sinn des Gehörten festzustellen. Infolge der genauen Kenntnis der früher durchgenommenen Lesestücke fällt dem Schüler mit dem Laute eines früher erlernten Wortes auch fast ausnahmslos der Zusammenhang ein, in dem er es kennen gelernt hat. Dabei ergeben sich in höchst anschaulicher Weise die verschiedenen Bedeutungen, welche ein und dasselbe Wort in anderen Wortverbindungen annehmen kann. Auch wird der Schüler dazu angeleitet, dasselbe Grundwort in den verschiedenen Ableitungen wiederzuerkennen und deren Bedeutung selbst zu bestimmen, z. B. *juger, juge, jugement*; *heureux, malheureux*; *content, mécontent*; *agréable, désagréable.* Die Durcharbeitung des Sprech- und Lesestücks lässt sich im weiteren Verlaufe mannigfacher gestalten. Infolge des stetig wachsenden Wortvorrats und des sich weiter ausbildenden Auffassungsvermögens gelangen die Schüler allmählich zu schnellerer Aneignung des ihnen dargebotenen Stoffes. Der bei der Durchnahme der Stücke einzuschlagende Gang wird dementsprechend naturgemässe Änderungen erfahren. Während anfangs der Lehrer das in der Stunde Durchgenommene an die Tafel schreiben muss, um daraus die Antworten auf seine Fragen bilden zu lassen, kann er sich nun auf das Anschreiben der unbekannten Wörter beschränken. Er braucht ferner nicht

mehr die Wortgruppen einzeln zu üben, sondern kann sofort nach vorausgehender wörtlicher Übersetzung, später unter Vermeidung derselben, über den Inhalt des Vorgesprochenen Fragen stellen. Infolge mannigfach gestellter Fragen wird der Schüler imstande sein, den so mehrfach wiederholten und inhaltlich verarbeiteten Stoff schliesslich mündlich, also ohne das Stück gelesen zu haben, wiederzugeben. Bei solcher Durchnahme empfiehlt es sich, zunächst schwierigere Konstruktionen durch einfachere zu ersetzen, um später die schwierigen vorzuführen. Zum Schluss wird das Lesen des Stückes geübt. Nach und nach lernt der Schüler bei der Wiedergabe des Inhalts andere Ausdrücke einsetzen, die er aus früheren Erzählungen in sich aufgenommen hat. Hierdurch verwertet er die Beziehungen zu bereits Erlerntem in nutzbringender Weise.

Bei der weiteren Förderung der Schüler werden diese schon gegen Ende des 2. Jahres so weit vorgeschritten sein, dass sie eine nach Form und Inhalt leicht fassliche Erzählung auch ohne Zerlegung in Fragen wiederzugeben vermögen. Zuerst beginnen die besseren Schüler, die schwächeren folgen bei der Wiederholung nach. Da die beim Vorsprechen einer solchen Erzählung gebrauchten Ausdrücke nicht sofort in dem Schüler haften können, wird er von selbst dazu geführt, für die in ihm erweckten Vorstellungen Ausdrücke einzusetzen, die er für entsprechende Vorstellungen sich bereits früher angeeignet hat. — Bei den bisherigen Übungen schliesst der Schüler von dem Laut auf die Schrift. Das umgekehrte Verfahren, bei dem der Schüler durch Anschauen der Schrift die Laute erschliessen und das Lesen ohne Vorbereitung üben soll, ist im Anfangsunterricht nur gelegentlich anzustellen.

Bei jeder Art der Behandlung hat der Lehrer das Ziel im Auge zu behalten, dass das Stück zum vollen Eigentum des Schülers zu machen ist. Die Verarbeitung des Sprachstoffes muss derart sein, dass infolge der häufigen Wiederholung des neuen Stoffes das Deutsche mehr und mehr zurücktritt, und dass die fremden Wörter und idiomatischen Ausdrücke schliesslich unmittelbar die durch sie bezeichnete Vorstellung hervorrufen. Durch jede der oben angegebenen Behandlungsweisen müssen

die Schüler zum Nacherzählen des Gehörten und Gelesenen befähigt werden, ohne das Stück selbst mühsam auswendig gelernt zu haben. Damit der Schüler sieht, welchen Wert der Lehrer auf das Verständnis und die Wiedergabe des Inhalts des in der Klasse durchgearbeiteten Stoffes legt, geht bei der am nächsten Tage erfolgenden Wiederholung dem Übersetzen und Lesen gewöhnlich das Abfragen nach dem Inhalt, bezw. dessen freie Wiedergabe voraus. Hierdurch wird der Schüler stets darauf hingewiesen, seine häuslichen Aufgaben nicht mechanisch zu machen, sondern über das, was er liest, nachzudenken und stets seine Aufmerksamkeit der Erfassung des Inhalts und der Form zugleich zuzuwenden.

Die in einem Abschnitt aus dem Zusammenhang heraus schnell erlernten Wörter fragt der Lehrer erst dann ausser der Reihe ab, wenn sie dem Schüler im Zusammenhang geläufig und mehrfach von ihm bei Beantwortung der Fragen, beim Lesen und Nacherzählen gebraucht worden sind. An Stelle des einfachen Abfragens der Wörter hat der Schüler gelegentlich die neu erlernten Wörter und Ausdrücke selbst aufzuzählen und sie nach sachlichen oder grammatischen Gesichtspunkten zu ordnen. Die Aneignung der neuen Wörter wird, wie schon bemerkt, durch die Beziehungen zum deutschen und lateinischen Wortschatz und durch die Verarbeitung in bekanntem und verstandenem Zusammenhange erleichtert.

Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass der Lehrer die neu erlernten Wörter und Redensarten zur Befestigung der Orthographie zugleich von zwei Schülern abwechselnd an die Tafel schreiben und besonders schwierige Wörter wiederholt buchstabieren lässt [1]).

Neben den geschilderten Übungen bieten die Umwandlungen der Lesestücke reichliche Gelegenheit, den Lese- und Sprechstoff in der mannigfaltigsten Weise handhaben zu lernen.

Unter Anleitung des Lehrers finden die Schüler selbst Gesichtspunkte heraus, nach denen sich eine Erzählung umwandeln lässt. Bei den Wiederholungen der einzelnen Geschichten

1) Über die Verwertung des Lesestoffs zu schriftl. Übungen s. S. 27f.

lässt sich genügend Abwechslung treffen. So kann man obige Erzählung in folgender Weise umgestalten: Sie wird erzählt von mehreren Bauern, von einer oder einigen Bäuerinnen (3. Person), von den betreffenden Personen oder dem Optiker selbst (1. Person); ein Freund hält dem oder den Bauern die Erlebnisse vor (2. Person); die Erzählung wird als Zwiegespräch verarbeitet, aus der Vergangenheit in die Gegenwart gesetzt. Ferner wird die direkte in die indirekte Rede, aktive Sätze werden in passive und Partizipialkonstruktionen in Nebensätze verwandelt und umgekehrt. Es eignen sich selbstverständlich nicht alle Stücke für jede Art der Umwandlung; manche jedoch gewähren in dieser Hinsicht grossen Spielraum. So wird z. B. die Erzählung »Der Tod des Epaminondas« im Lesebuch von Lüdecking, Erster Teil I, Nr. 59 mit Interesse in der Art umgewandelt, dass die Schüler in Anlehnung an moderne Verhältnisse den Tod eines im letzten deutsch-französischen Kriege gefallenen deutschen Offiziers erzählen.

Dies sind Übungen, welche sich im Laufe der fortschreitenden Sprachkenntnis des Schülers in der einen oder andern oder in mehrfacher Weise an den verschiedenen neuen Stücken, sowie bei der Wiederholung der früheren anstellen lassen. Durch derartige mündlich und schriftlich vorgenommene Umwandlungen befestigt sich das grammatische Wissen, der Wortschatz wie die Orthographie. Die sprachliche Form wird genau geübt, das sprachliche Wissen vertieft und die Fähigkeit ausgebildet, mit den fremden Worten ohne Umweg durchs Deutsche gleich die betreffenden Vorstellungsreihen zu verbinden.

Neben den Sprechübungen, welche sich an den Lesestoff anschliessen und diesen zum festen Besitz des Schülers machen, stellt der Lehrer, wie schon im Anfang hervorgehoben, auch Gespräche über die dem Schüler am nächsten liegenden Gegenstände (Familie, Schule, Haus, Stadt, Land, Alter, Jahreseinteilung u. a. m.) an. Zu solchen Sprechübungen bieten Anschauungsbilder, z. B. die in Hölzels Verlag (Wien) und besonders die schönen in Hirts Verlag (Breslau) erschienenen eine vorzügliche Stütze. Sie enthalten eine Fülle von Stoff, dessen Verarbeitung zu Gesprächen dem Schüler in leichter, anziehender Weise eine reiche Wort-

kenntnis der ihn umgebenden Verhältnisse des Lebens zuführt und die Fähigkeit, sich über Angeschautes in zusammenhängenden Sätzen auszudrücken wesentlich fördert. In Anlehnung hieran kann man ihn veranlassen, sich über eigne Erlebnisse (z. B. Eislauf, Baden, Ernte, Spielen) auszudrücken.

Über den in der Klasse durchgearbeiteten und zum Eigentum der Schüler gewordenen Stoff anderer Fächer, wie Geographie und Geschichte, sind kleine einfache Gespräche, bei denen der Schüler zur schnellen Auffassung der gesprochenen Sprache uud zur Beantwortung von Fragen daraus angehalten wird, ebenfalls gelegentlich mit grossem Nutzen vorzunehmen.

Während der in den Lesestücken enthaltene Sprachstoff nach Laut und Schrift bekannt sein muss, genügt es bei den Sprechübungen, die neuen Wörter nur dem Laute nach vorzuführen. Späterhin können sie dann auch niedergeschrieben werden und zwar so, dass man die Schüler dazu anleitet, in den bestimmten Grenzen vom Laut auf die Schrift zu schliessen. Hierbei haben sie Rechenschaft von der richtigen Auffassung der gehörten Laute zu geben und die Kenntnis der Beziehungen zwischen Laut und Schrift praktisch nachzuweisen.

3. Das Schreiben.

Wir gewinnen die Kenntnis der Sprache durch Nachahmung, freie Wiedergabe und Umbildung des Gehörten, woran sich später der Ausdruck eigner Gedanken in der fremden Sprache schliesst.

Das Schreiben der Sprache lehnt sich an die mündlichen Übungen an und hält sich fern vom künstlichen Aufbau einer den Schülern noch unbekannten Sprache. Der Schüler hat nur das zu schreiben, was er richtig gesprochen und gelesen, und was er auf Grund der im Unterricht erworbenen Kenntnis in Anlehnung an gutes Französisch wiederzugeben vermag.

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend, werden folgende Arbeiten gemacht:

1) Der Schüler schreibt Gedichte und auswendig gelernte Erzählungen aus dem Gedächtnis nieder. Dabei achtet er zugleich auf die vom Deutschen abweichende Interpunktion, deren Regeln er durch häufigen Gebrauch und mehrfachen Hinweis auf die Verschiedenheit vom Deutschen kennen lernt.

2) Der Schüler beantwortet die vom Lehrer im Anschluss an das Lesestück oder das Anschauungsbild französisch gestellten Fragen. Hierbei lässt der Lehrer aus dem Zusammenhange das herausgreifen und zusammenfassen, worauf sich die gerade vorliegende Frage bezieht.

3) Der Schüler stellt aus den ihm bezeichneten Sätzen selbst Fragen nach den verschiedenen Satzteilen.

4) Ein durchgearbeitetes, nicht auswendig gelerntes Lesestück erzählt der Schüler nach, oder er gibt dessen Inhalt nach den von dem Lehrer bezeichneten Angaben wieder.

5) Der Lehrer lässt ein Lesestück nach den oben erwähnten Gesichtspunkten umformen.

6) Die nachfolgend besprochenen grammatischen Übungen werden zu schriftlichen Arbeiten verwertet, teils im Anschluss an den Lesestoff, teils durch Bildung eigener Sätze und Formen.

7) Der gelesene Stoff wird mit Abänderungen und Umformungen zu Diktaten verwendet. Späterhin werden auch leichtere nicht gelesene Stoffe, die dem Schüler dem Wortschatz nach im wesentlichen verständlich sind, niedergeschrieben. Etwa unbekannte Wörter, deren Schreibung sich nicht unmittelbar aus der Auffassung der Laute ergibt, schreibt der Lehrer an die Tafel. Im übrigen aber sucht er den Schüler zu richtigen Schlüssen vom Laut auf die Schrift hinzuleiten, wobei jeder Schriftfehler, dessen Ursprung in der falschen Auffassung der Laute liegt, dadurch zu beseitigen ist, dass der Schüler die Quelle des Fehlers erkennen lernen muss. Der Lehrer zerlegt jeden Satz in seine Teile, die er einzeln vorliest und erst nach der mündlichen Wiederholung niederschreiben lässt. Nachdem dies geschehen, findet eine Wiederholung des Ganzen statt.

8) Eine Übung, die sich aus dieser ergibt, und die auch schon im letzten Teil des 2. Jahres angestellt werden kann, besteht darin, dass der Lehrer eine dem Inhalt nach leicht fassliche und dem Wortschatze nach bekannte Geschichte vorerzählt, sie durch Beantwortung von Fragen und Nacherzählen mit den Schülern verarbeitet und dann nach ein- bis zweimaligem Durchlesen schriftlich wiedergeben lässt. Bei weiteren derartigen Übungen kann dann die Niederschrift auch ohne vorhergehendes Lesen nach mehrfacher mündlicher Wiedergabe erfolgen.

Da hierbei die Form und die Ausdrücke nicht alle haften können, so erhält der Schüler besonders Gelegenheit, die bisher erworbene Kenntnis der fremden Sprache nachzuweisen, indem er einerseits die Satzkonstruktionen frei gestalten, anderseits die in ihm erweckten Vorstellungen durch entsprechende, ihm vertraut gewordene Ausdrücke wiedergeben lernt.

Werden diese Übungen weiter fortgesetzt, so gelangt der Schüler auf natürlichem Wege durch stete Anlehnung an die gesprochene Sprache zum freien Aufsatze, der nur dann gutes idiomatisches Französisch zu Tage fördern kann, wenn er aus der Sprache heraus geschrieben wird, während das blosse Übersetzen aus dem Deutschen fortwährend dazu verführt, deutsche Wendungen in die fremde Sprache zu übertragen.

4. Die Grammatik.

Verteilung des Lehrstoffes.[1])

1. Jahr: Indikativ des Verbums aller Konjugationen, das unbetonte Personale, das adjektivische Possessiv und Demonstrativ, die Relative *qui* und *que*; Ersatz der Deklination; Adjektiv; Zahlwörter.

2. Jahr: Passiv des Verbs, Stellung der Partikeln beim Verb, Stellung in der Frage, Veränderlichkeit des Partizips, Konjunktiv, reflexives Verb; das betonte Personale, das substantivische Possessiv *celui*, *celui-ci*, *lequel;* Steigerung; partitives *de*.

1. Jahr.

Was die Grammatik anlangt, so wird sie als Ergebnis der Spracherlernung nach und nach aus dem Lesestoff gewonnen.

Eine grammatische Erscheinung muss nicht gleich bei dem ersten Vorkommen zur Feststellung einer Regel benutzt werden. Beim grammatischen Unterricht kommt es vielmehr

1) Obige Verteilung des Lehrstoffes bezog sich ursprünglich auf die beim ersten Erscheinen der Schrift (1888) noch gültige Lehrverfassung der Realgymnasien und Gymnasien, wonach das Französische in Quinta anfing; doch lässt sie sich im wesentlichen auch heute noch auf die beiden ersten Jahre des französischen Unterrichts anwenden.

darauf an, dass der Schüler die Sprachgesetze so weit wie möglich selbst erkennt. Dies ist nur dann zu erreichen, wenn ihm die betreffende Erscheinung wirklich als Gesetz entgegentritt, d. h. zu wiederholten Malen beim Sprechen und Lesen vorgekommen ist. Dem Schüler fallen bei der Erwähnung des einen Falls leicht ähnliche ein, die ihm von früheren Erzählungen nach Inhalt und Sprachform im Gedächtnis haften. Ferner lässt der Lehrer bei der Wiederholung der Stücke auf bestimmte Erscheinungen achten, aus denen dann das Gesetz zu gewinnen ist.

Nachdem eine Anzahl von Gedichten und Erzählungen durchgearbeitet ist, leitet der Lehrer die Schüler an, aus dem zum festen Eigentum gewordenen Sprachstoff die grammatischen Erscheinungen zu gewinnen. Da der Schüler in jedem Stück eine Anzahl von Substantiven kennen lernt und beim Abfragen derselben das Geschlecht durch den Artikel angeben muss, so wird zunächst der Gebrauch des Artikels festgestellt. Der Lehrer lässt zu diesem Zweck eine Reihe von Substantiven aus dem Zusammenhange lösen und schreibt sie an die Tafel, wobei die gleichen Formen unter einander kommen, also z. B.:

le paysan,	*la paire,*	*l'opticien,*
le livre,	*la boutique,*	*l'autre,*
un livre,	*une paire,*	*un ami,*
les hommes,	*les lunettes,*	*les autres,*
des enfants,	*des leçons,*	*des hommes.*

Aus den vielen Fällen, die dem Schüler in der Erinnerung sind, und aus den an der Tafel angeschriebenen Beispielen wird dann festgestellt, dass der Artikel im Singular für Masculinum und Femininum zwei verschiedene Formen hat, *le*, *la*, im Plural eine, *les*, ferner dass vor Vokalen anstatt *le* und *la* *l'* zu setzen ist. Für den unbestimmten Artikel lernt er *un*, *une*, als Mehrzahl die Form *des* kennen. Mit dem Artikel gewinnt er zugleich die Pluralbildung des Substantivs auf *s*. Nachdem die Kenntnis des Gesetzes an vielen Fällen festgestellt ist, hat der Schüler an Beispielen zu zeigen, ob er die von ihm gewonnene gram-

matische Erscheinung richtig anzuwenden versteht. Während der Lehrer einzelne Stücke lesen und die darin vorkommenden Substantiva mit Artikel nennen lässt, ordnet er sie an der Tafel in folgender Weise an:

le jour	. . . . . .	. . . . . .	. . . . . .
. . . .	*les leçons*	. . . . . .	. . . . . .
. . . .	. . . . . .	*un enfant*	. . . . . .
. . . .	. . . . . .	. . . . . .	*des soldats*
. . . .	. . . . . .	*une paire*	. . . . . .
la montre	. . . . . .	. . . . . .	. . . . . .

Alsdann lässt er auf Grund der gewonnenen Erkenntnis die anderen Formen vom Schüler bestimmen. Der Schüler muss also Schlüsse ziehen

von	*le*	auf	*les*,	von	*un*	auf	*des*,
»	*la*	»	*les*,	»	*une*	»	*des*,
»	*un*	»	*le*,	»	*les*	»	*des*,
»	*une*	»	*la*,	»	*les*	»	*des*,

so dass dann das obige Schema folgendermassen ergänzt wird:

le jour,	*les jours*,	*un jour*,	*des jours*,
la leçon,	*les leçons*,	*une leçon*,	*des leçons*,
l'enfant,	*les enfants*,	*un enfant*,	*des enfants*,
le soldat,	*les soldats*,	*un soldat*,	*des soldats*,
la paire,	*les paires*,	*une paire*,	*des paires*,
la montre,	*les montres*,	*une montre*,	*des montres*.

Als häusliche Aufgabe kann nun dem Schüler bestimmt werden, die in einem Stück vorkommenden Substantiva herauszusuchen und in obiger Weise zu behandeln.

Bei der Wiederholung der einzelnen Stücke wird darauf geachtet, dass das Geschlecht der einzelnen Substantiva bei konsonantisch anlautenden Wörtern durch den bestimmten, bei vokalisch anlautenden durch den unbestimmten Artikel angegeben und in Verbindung mit dem Substantiv eingeprägt wird.

Wie oben lenkt nun der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler auf die adjektivischen possessiven und demonstrativen Fürwörter und erläutert deren Gebrauch an Beispielen. Hierbei ordnet er die Beispiele so an, dass der Schüler die systematische Zusammenstellung zum Schlusse übersieht.

Aufgabe: Aus einem Lesestück die Substantiva mit Artikel anzuordnen und dann dieselben Substantiva in Verbindung mit den adjektivischen possessiven und demonstrativen Fürwörtern anzuwenden.

Le domestique, *les domestiques,*
mon domestique, *mes domestiques,*
ce domestique, *ces domestiques;*
la faute, *les fautes,*
ta faute, *tes fautes,*
cette faute, *ces fautes;*
le bâton, *les bâtons,*
son bâton, *ses bâtons,*
ce bâton, *ces bâtons;*
l'habit, *les habits,*
notre habit, *nos habits,*
cet habit, *ces habits;*

usw. *votre — vos, leur — leurs.*

Nun wird die Übereinstimmung des attributiven und prädikativen Adjektivs mit seinem Substantiv und damit zugleich die Feminin- und Pluralbildung des Adjektivs an einer Reihe der vielfach vorgekommenen Fälle festgestellt und dann in folgender Weise geübt:

Der Schüler hat Adjektive mit Substantiven zu verbinden, die Mehrzahl, bezw. Einzahl zu bilden und die attributiven Adjektive alsdann prädikativ zu gebrauchen.

La belle maison, *les belles maisons.*
La maison est belle. *les maisons sont belles.*
Le brave soldat, *les braves soldats.*
Le soldat est brave, *les soldats sont braves.*

Dann werden an Stelle des Artikels die vorher geübten Pronomina eingesetzt:

Ma belle maison,	*mes belles maisons.*
(Cette)	*(ces)*
Ma maison est belle,	*mes maisons sont belles.*
(Cette)	*(ces)*
Ce brave soldat,	*ces braves soldats.*
(Notre	*(nos)*
Ce soldat est brave,	*ces soldats sont braves.*
(Notre)	*(nos)*

Nachdem das Präsens von *avoir* und *être* zusammengestellt ist, werden Konjugationssätze mit *j'ai* und *je suis* aus den Lesestücken entnommen und auch von den Schülern selbst gebildet. Die Schüler konjugieren alsdann bestimmte Beispiele wie:

Je suis petit,	*nous sommes petits,*
tu es petit,	*vous êtes petits,*
il est petit,	*ils sont petits,*
elle est petite,	*elles sont petites.*

Die Endungen des Adjektivs lässt der Lehrer unterstreichen. Zugleich weist er darauf hin, dass die Femininformen *petite, petites* natürlich auch in der 1. und 2. Person vorkommen.

Je suis un enfant,	*nous sommes des enfants.*
J'ai une sœur,	*nous avons des sœurs.*

Aus den im Sprech- und Lesestoff vorgekommenen Fällen kennt der Schüler schon die Frage und Verneinung, welche auf *je suis* und *j'ai* übertragen jetzt ebenfalls an bekannten oder selbstgebildeten Sätzen geübt wird.

Je ne suis pas malade.	*Je n'ai pas faim.*
Suis-je bon?	*Ai-je une leçon?*
Ne suis-je pas grand?	*N'ai-je pas une plume?*

Darauf wird *j'ai* in seinen verschiedenen Formen mit Partizipien verbunden; z. B. *j'ai dîné, j'ai dormi.* Dann werden Zeitwörter mit Objekten verbunden:

J'ai appris ma leçon.
N'ai-je pas porté ce panier?

Hierbei lernt der Schüler die bei Zerlegung der Lesestücke in

Fragen und Antworten geübte regelmässige Wortstellung selbständig gebrauchen.

Ausser dem Durchkonjugieren empfiehlt sich die Gegenüberstellung der einzelnen Personen im Singular und Plural, wofür der Lehrer die bestimmten Anweisungen gibt.

Tu as porté ce panier (ces paniers).
Vous avez porté ce panier (ces paniers).
Ont-elles appris leurs leçons?
A-t-elle appris sa leçon?

Dann lässt der Lehrer einen im Singular genannten Satz in den Plural setzen und in den verschiedenen Redeformen anwenden, z. B.:

Il a continué son voyage.
Ils ont continué leur voyage.
Ont-ils continué leur voyage?
Ils n'ont pas continué leur voyage.
N'ont-ils pas continué leur voyage?

Bis jetzt sind in diesen Übungen nur Nominativ und Akkusativ vorgekommen. Die Gleichheit der Form und die Verschiedenheit der Stellung im Satze, welche den Unterschied bezeichnet, sind aus dem Lesestoff durch Fragen und Antworten und durch Konjugationssätze verdeutlicht worden.

Nun lernt der Schüler aus zahlreichen Beispielen feststellen, dass der Franzose keine Deklination der Hauptwörter in unserem Sinne kennt, sondern dass er zur Kasusbezeichnung die Präpositionen *de* und *à* verwendet. So weist der Lehrer den Schüler darauf hin, dass z. B. *c'est la montre de mon frère* heisst: *Das ist die Uhr von meinem Bruder*, wofür wir gewöhnlich *meines Bruders* sagen; ferner dass *j'ai écrit à mon ami* heisst: *Ich habe an meinen Freund geschrieben*, wofür wir ebenso die Dativform *meinem Freunde* gebrauchen. Bei der Behandlung der Zusammenziehung dieser Präpositionen mit dem folgenden Artikel: *de le* zu *du*, *à le* zu *au*, *de les* zu *des*, *à les* zu *aux* macht der Lehrer den Schüler darauf aufmerksam, dass wir auch im Deutschen solche aus Präpositionen mit nachfolgendem

Artikel zusammengezogenen Formen besitzen, z. B. *je suis au jardin*, ich bin im Garten; *il va au théâtre*, er geht ins Theater. Alsdann wird in Anlehnung an die Fragestellung die Stellung des näheren und entfernteren Objekts geübt. Der Lehrer geht hierbei zunächst auf die früher zergliederten Sätze zurück.

Beispiele: *L'opticien a présenté le livre au paysan.*

Frage nach dem Subjekt: *Qui a présenté le livre?*

Antwort: *L'opticien a présenté le livre.*

Frage nach dem näheren Objekt: *Qu'a-t-il présenté?* (*Qu'est-ce qu'il a présenté?*)

Antwort: *Il a présenté le livre.*

Frage nach dem entfernteren Objekt: *A qui a-t-il présenté le livre?*

Antwort: *L'opticien a présenté le livre au paysan.*

Aus dem Fragestellen lernt der Schüler zugleich den Gebrauch der substantivischen und adjektivischen Fragewörter *qui*, *que*, *quel*, *quelle*, *quels*, *quelles*. Zur Übung der Wortstellung wird er selbst angehalten, Fragen zu bilden, die seine Mitschüler zu beantworten haben.

Beispiel: *Le paysan essaya les lunettes.*

Subjektsfrage: *Qui essaya les lunettes?*

Prädikatsfrage: *Que fit le paysan?*

Objektsfrage: *Qu'essaya le paysan?*
(Qu'est-ce que le paysan essaya?)

Nachdem die Schüler solche Übungen vielfach in der Klasse mündlich gemacht haben, können sie auch als schriftliche Arbeit aus bestimmten Sätzen Fragen nach Subjekt, Prädikat, Objekt, adverbialer Bestimmung bilden. Durch die Zerlegung jedes Stückes in Fragen und Antworten wird der Schüler von Anfang an mit der Inversion bei der Fragestellung bekannt gemacht und lernt daraus nach kurzer Zeit sie selbst richtig anwenden. Ausser der Übung in der Stellung von Fragen hat er bestimmte Sätze in diesem Sinne umzuwandeln.

Beispiel: *Ils s'égarèrent dans la forêt.*

Frage: *S'égarèrent-ils dans la forêt?*

Ersatz des Pronomens durch das entsprechende Substantivum: *ils = les garçons.*

Les garçons s'égarèrent dans la forêt.
Les garçons s'égarèrent-ils dans la forêt?

Verneinung:

Les garçons ne s'égarèrent pas dans la forêt.
Les garçons ne s'égarèrent-ils pas dans la forêt?

Nachdem sich der Sprech- und Lesestoff beträchtlich vergrössert hat und die am häufigsten vorkommenden grammatischen Erscheinungen vielfach geübt und fest eingeprägt worden sind, geht der Lehrer zur Zusammenstellung der Konjugation über.

Aus den zahlreichen Beispielen wird zuerst das Imperfekt mit der in allen Konjugationen gleichen Endung *ais* gewonnen und darauf an den Konjugationssätzen, welche der Lesestoff in reichlicher Auswahl bietet, befestigt. Auch haben die Schüler selbst, ohne dass zuerst das Deutsche gegeben wird, einfache Sätze zu bilden, z. B.:

J'éveillais mon frère.
J'entendais une chanson.
Je finissais mes devoirs.

Dieselben Übungen werden verneinend, fragend und fragendverneinend gemacht. Dann werden einzelne Formen genannt und die entsprechende Form der Mehrzahl gesetzt, z. B.:

Je grimpais sur cet arbre. (Pl. *ces arbres*).
Nous grimpions sur cet arbre.
Grimpions-nous sur cet arbre?
Nous ne grimpions pas sur cet arbre.
Ne grimpions-nous pas sur cet arbre?
Cet élève est appliqué.
Ces élèves sont appliqués.
Ces élèves sont-ils appliqués?
Ces élèves ne sont pas appliqués.
Ces élèves ne sont-ils pas appliqués?

Mit den selbständigen Zeitwörtern werden zugleich die Hilfszeitwörter *avoir* und *être* an Sätzen zusammengestellt und konjugiert, sowie die Perfekt- und Plusquamperfektformen durch Verbindung des Präsens und Imperfekts mit Partizipien geübt, z. B:

J'ai appelé le page.
N'avais-je pas trouvé une auberge?

Hierauf erfolgt die Zusammenstellung des historischen Perfekts. (Das hist. Perfekt der *oir*-Konjugation bleibt zunächst unbeachtet). Der Schüler erkennt, dass bei den Verben auf *er* an den Stamm *ai*, *as*, *a* etc., auf *ir* und *re*: *is*, *is*, *it* etc. angefügt wird. Ausserdem erfährt er, dass einige Verben die Endung *us* haben und lernt als Beispiel *j'eus* und *je fus*. Durch die Verbindung dieser Formen mit dem Partizip entsteht das II. Plusquamperfekt. Nachdem das historische Perfekt an vielen Beispielen und Konjugationssätzen geübt ist, lässt der Lehrer das Präsens, den Imperativ, das Part. Präs. und darauf das Futur und das Konditional zusammenstellen, wobei er die historische Entstehung der letzteren aus dem Infinitiv und dem Präsens, beziehungsweise Imperfekt von *avoir* erklärt. So wird der Indikativ allmählich gewonnen, teils unmittelbar aus dem Lesestoff, teils durch Übertragung gleicher Endungen der einen Konjugation auf die der andern und ferner durch Bestimmung der Stammformen, von denen sich die anderen Verbalformen ableiten lassen. Durch zahlreiche Übungen an Konjugationssätzen, die dem Lesestoff entnommen sind oder von den Schülern selbst gebildet werden, erfolgt die Befestigung der Konjugation. Ferner dienen hierzu eine Reihe weiterer Übungen.

1. Übung: Der Schüler bestimmt und ordnet aus gewissen Stücken die darin vorkommenden Formen an unter Angabe des Infinitivs, z. B. in *Erreur d'un paysan* (Kühn, Französisches Lesebuch N. 37 S. 16):

I. Imperfekt.

3. Pers. Sing.	*il portait*	Inf.	*porter*.
» » »	*il était*	»	*être*.
» » Plur.	*ils étaient*	»	»
» » »	*ils avaient*	»	*avoir*.

II. Hist. Perfekt.

3. Pers. Sing.	*il trouva*	»	*trouver*,
» » »	*il ôta*	»	*ôter*,

3. Pers. Sing.	*il laissa*	Inf. *laisser,*
» » »	*il demanda*	» *demander,*
» » »	*il répondit*	» *répondre,*
» » Plur.	*ils (se) jetèrent*	» *jeter.*

III. Perfekt.

1. Pers. Sing.	*je n'ai pas eu*	» *avoir,*
2. » »	*n'as-tu pas rempli*	» *remplir.*
3. » Plur.	*ils ont vidé*	» *vider.*
3. » »	*ils ont trouvé*	» *trouver.*

IV. Part. Präs.

voyant	» *voir.*

V. Part. Perf.

vêtu	» *vêtir,*
brodé	» *broder,*
rempli	» *remplir,*
vidé	» *vider,*
trouvé	» *trouver.*

VI. Infinitive:
prendre,
refuser.

2. Übung: Die einzelnen Zeitwörter sind der Reihe nach in die verschiedenen Personen aller Zeiten unter Abwechslung der Redeformen zu setzen. Innerhalb derselben Zeit darf dasselbe Verbum nur einmal vorkommen; Beispiel: *L'anthropophage* (Kühn Nr. 35, S. 14).

I. Präsens bejahend: *je suis, tu (t')égares, il trouve, nous passons, vous entendez, ils dorment.*

II. Imperfekt verneinend: *je n'étais pas, tu n'éveillais pas, il ne prêtait pas, nous n'entendions pas, vous ne mettiez pas, ils ne tuaient pas.*

III. Hist. Perfekt fragend: *pensai-je? fus-tu? dit-il? perdîmes-nous? eûtes-vous? sauvèrent-ils?*

IV. Futur fragend-verneinend: *ne me lèverai-je pas? n'ouv-*

riras-tu pas? ne sautera-t-il pas? ne serons-nous pas? ne fermerez-vous pas? ne chercheront-ils pas?

V. Konditional bejahend: *je trouverais, tu ouvrirais, il sortirait, nous nous élancerions, vous céderiez, ils entreraient.*

VI. Imperativ: *passe, crions, allez!*

VII. Partizip Präs. und Perf.: *sortant, venu.*

VIII. Je eine der zusammengesetzten Formen: *j'ai poussé, tu avais prié, il eut tué, nous aurons adressé, vous auriez été, (ils auraient donné).*

3. Übung: Eine weitere Übung besteht darin, dass die hierdurch gewonnenen Formen abwechselnd bejahend, verneinend, fragend und fragend-verneinend wiedergegeben werden.

I. *Je suis, tu ne t'égares pas, trouve-t-il? ne passons-nous pas? vous entendez, ils ne dorment pas.*

II. *N'étais-je pas? tu éveillais, prêtait-il? nous n'entendions pas, ne mettiez-vous pas? ils tuaient.*

III. *Je ne pensai pas, fus-tu? ne dit-il pas? nous perdîmes, vous n'eûtes pas, sauvèrent-ils?*

IV. *Ne me lèverai-je pas? tu ouvriras, il ne sautera pas, serons-nous? ne fermerez-vous pas? ils chercheront.*

V. *Tu ne trouverais pas, ouvrirais-tu? ne sortirait-il pas? nous nous élancerions, vous ne céderiez pas, entreraient-ils?*

VI. *Passe, ne crions pas!*

VII. *Sortant, venu.*

VIII. *J'ai poussé, tu n'avais pas prié, eut-il tué? n'aurons-nous pas adressé? vous auriez été.*

4. Übung: Die aufeinanderfolgenden Zeitwörter werden abwechselnd nach Zeit und Person verändert. Beispiel: *Le petit lapin indocile* (Kühn Nr. 32, S. 12).

J'échappe, tu jouais, il fut, nous chercherons, vous diriez, ils ont rencontré, j'avais perdu, tu eus crié, il aura fui, nous aurions rencontré.

5. Übung. Dieselben Formen abwechselnd bejahend, verneinend, fragend, fragend-verneinend:

j'échappe, tu ne jouais pas, fut-il? ne chercherons-nous pas? vous diriez, ils n'ont pas rencontré, avais-je perdu? n'eus-tu pas évité? il aura fui, nous n'aurions pas crié.

6. und 7. Übung: Man verändert die Zahl der Formen aus Übung 4 und 5, z. B.: *nous échappons, vous ne jouiez pas, furent-ils?* u. s. w.

8. Übung: Übung 4 mit Gegenüberstellung von Einzahl und Mehrzahl. Beispiele: Die ersten 10 Zeitwörter aus *La fourmi* (Kühn Nr. 46).

J'ai,	*nous avons,*
tu allais,	*vous alliez,*
il chercha,	*ils cherchèrent,*
nous rencontrerons,	*je rencontrerai,*
vous voudriez,	*tu voudrais,*
ils ont emporté,	*il a emporté,*
j'avais été,	*nous avions été,*
tu fus monté,	*vous fûtes montés,*
il aura regardé,	*ils auront regardé,*
nous aurions aperçu,	*j'aurais aperçu.*

9. Übung: Übung 5 mit Gegenüberstellung von Einzahl und Mehrzahl (Fortsetzung von Kühn 46).

je passe,	*nous passons,*
tu ne frottais pas,	*vous ne frottiez pas,*

u. s. w.

10. Übung: Dieselbe Übung mit Gegenüberstellung in entgegengesetzter Zahl und Redeform, z. B.:

je précipite,	*nous ne précipitons pas,*
tu ne saisissais pas,	*vous saisissiez,*
fit-il?	*ne firent-ils pas?*
n'emporterons-nous pas?	*emporterai-je?*

11. Übung: Dasselbe Zeitwort wird in einem Konjugationssatz nach verschiedenen Zeiten und Personen verändert.

Je finis mes devoirs,
tu finissais tes devoirs,
il finit ses devoirs,
elle finira ses devoirs,
nous finirions nos devoirs,
vous avez fini vos devoirs,
ils avaient fini leurs devoirs,
elles eurent fini leurs devoirs.

12. Übung: Ein Satz wird ebenso nach bestimmten Zeiten und Redeformen verändert.

Präs. bejahend: *Mon ami rencontre ma mère.*
Imperf. verneinend: *Ton ami ne rencontrait pas ta mère.*
Hist. Perf. fragend: *Son ami rencontra-t-il sa mère?*
Fut. fragend-verneinend: *Nos amis ne rencontreront-ils pas notre mère?*
Kondit. bejahend: *Vos amis rencontreraient votre mère.*
Perf. verneinend: *Leurs amis n'ont pas rencontré leur mère* u. s. w.

Ausser solchen Konjugationsübungen an einzelnen Formen und ganzen Sätzen bieten die Umwandlungen der Lesestücke reichlich Gelegenheit, die darin vorkommenden Verben nach Zahl, Zeit, Redeform zu verändern. Alle diese Übungen bieten den Vorteil, dass der Schüler, ohne auf das Deutsche zurückzugehen, stets in der fremden Sprache festgehalten wird und somit auf diese seine ganze Aufmerksamkeit lenken kann. Beim einfachen Abfragen der Zeitformen empfiehlt es sich, die Bestimmungen zu geben, ohne das Deutsche zu sagen, z. B.:

1. Pers. Präs. von *rompre*: *je romps*,
Mehrzahl hiervon: *nous rompons*,
fragend-verneinend: *ne rompons-nous pas?*
Imperf.: *ne rompions-nous pas?*
Einzahl 2. Pers. bej.: *tu rompais*,
hist. Perf.: *tu rompis*,
Mehrzahl: *vous rompîtes*,
fragend: *rompîtes-vous?*
Futurum: *romprez-vous?*

3. Pers. Sing.: *rompra-t-il?*
Konditional: *romprait-il?*
Plur. vern.: *ils ne rompraient pas.*

Hierbei hat der Schüler auch stets auf die vorhergehende Form zu achten, da er aus ihr die nächste bilden muss.

Sind die Formen auf solche Weise fest eingepägt worden, so kann der Lehrer die Sicherheit der Schüler in der Konjugation auch dadurch erproben, dass er die Vergleiche zwischen beiden Sprachen anstellt und auf die französisch genannte Form die deutsche und umgekehrt ausser der Reihe angeben lässt.

In jeder Stunde werden Konjugationsübungen nach der einen oder andern Weise angestellt. Erweisen sich einzelne der angegebenen Übungen für das erste Jahr zu schwierig, so treten sie im zweiten zu den bisherigen Übungen hinzu.

Ersatz von *de* und *à* mit folgenden Substantiven durch das possessive Fürwort und umgekehrt.

1) *La boutique de l'opticien est grande.*
Sa boutique est grande.

2) Attribut in den Plural, Satz fragend:
La boutique des opticiens est-elle grande?
Leur boutique est-elle grande?

3) Subjekt in den Plural, Satz verneinend:
Les boutiques de l'opticien ne sont pas grandes.
Ses boutiques ne sont pas grandes.

4) Subjekt und Attribut in den Plural, Satz fragend-verneinend:
Les boutiques des opticiens ne sont-elles pas grandes?
Leurs boutiques ne sont-elles pas grandes?

Umgekehrt:

Voilà sa maison: *Voilà la maison de mon cousin.*
C'est leur jardin: *C'est le jardin des parents.*

Konjugations-Übungen in Verbindung mit *de* und *à*:

Mon frère est bon, *mes frères sont bons.*
Je parle de mon frère, *nous parlons de nos frères.*
Tu penses à ton frère, *vous pensez à vos frères.*
Il aime son frère, *ils aiment leurs frères.*
Elle aime son frère, *elles aiment leurs frères.*

Präpositionen.

Im Gebrauch der Präpositionen wird der Schüler von Anfang an durch die Sprechübungen und durch die Behandlung des Sprech- und Lesestoffes geübt. Beispiele:

Où sont les élèves?
Ils sont dans la chambre.
Où est le cahier?
Il est sur (sous) le banc.
Où est le bois?
Il est entre les deux châteaux.
Où demeures-tu?
Je demeure à Wiesbaden.
Dans quel pays est situé Wiesbaden?
Wiesbaden est situé en Allemagne.
Sur quel fleuve est situé Paris?
Paris est situé sur la Seine.

Konjugationsübung (Unterschied von *à* und *en*):

Je suis allé à Paris, en France

Zahlwörter.

Die Zahlwörter sind von Anfang an geübt worden und kommen auch bei den Sprechübungen stets wieder zur Verwendung.

Das relative Fürwort.

Der Gebrauch von *qui* und *que* ergibt sich aus dem häufigen Vorkommen im Lesestoff und in den Sprechübungen.

Selbständigen Gebrauch macht der Schüler ferner davon, wenn er angehalten wird, im Zusammenhang vorkommende Partizipial-Konstruktionen in Relativsätze aufzulösen, z. B.: *un jeune coq perché dans un arbre = qui était perché dans un arbre.* Ausserdem kann er deren richtige Anwendung nachweisen durch Bildung, bezw. Umwandlung kleiner Sätze. So bildet er aus

je vendrai cette maison:
c'est la maison que je vendrai,

nous vendrons ces maisons:
ce sont les maisons que nous vendrons,

le jardin de mon cousin est très joli:
le jardin qui est à mon cousin est très joli,

les jardins de nos cousins sont très jolis:
les jardins qui sont à nos cousins sont très jolis.

2. Jahr.

Pronomen.

Durch die Verarbeitung der im ersten Jahre durchgenommenen Lesestücke ist der Schüler mit der vom Deutschen abweichenden Stellung der Personal-Pronomina beim Verbum vertraut geworden.

Bei der Beantwortung der aus den Lesestücken gestellten Fragen hat der Schüler fortwährend die Substantiva durch Pronomina zu ersetzen, so dass sich ihm die Wortstellung sicher einprägen muss. Z. B.:

A-t-il cherché le refuge? *Oui, monsieur, il **l'a** cherché.*
Prit-il la fourchette? *Oui, monsieur, il **la** prit.*

Hierbei lernt er auch die Aufeinanderfolge mehrerer Pronomina kennen. Z. B.:

Lui as-tu rendu le cahier?
*Oui, monsieur, je **le lui** ai rendu.*

Le candidat se présenta-t-il au prince?
*Oui, monsieur, il se présenta **à lui**.*

Plur. *Les candidats se présentèrent-ils aux princes?*
*Oui, monsieur, ils se présentèrent **à eux**.*
Le roi rit-il de la réponse?
*Oui, monsieur, il **en** rit.*
L'aubergiste n'était-il pas dans la chambre voisine?
*Si, monsieur, il **y** était.*

Ausser diesen sich aus der Beantwortung der Fragen ergebenden Übungen werden andere angestellt, in denen der Schüler die auf induktivem Wege erworbene Kenntnis des Gebrauchs des unbetonten und betonten Pronomens selbständig nachweisen muss. So lässt der Lehrer in den durchgenommenen Lesestücken die einzelnen Substantive durch die entsprechenden Pronomina ersetzen, z. B. aus *Erreur d'un paysan* (Nr. 37):

Il portait la corbeille,	*il **la** portait.*
Il trouva les deux singes,	*il **les** trouva.*
Il ôta son chapeau,	*il **l'**ôta.*
Il demanda au paysan,	*il **lui** demanda.*

Pourquoi n'as-tu pas rempli le panier?
*Pourquoi ne **l'**as-tu pas rempli?*

Il trouva deux singes sur l'escalier.
*Il **y** trouva deux singes.*

Il portait une corbeille au château.
*Il **y** portait une corbeille.*

Im folgenden seien eine Anzahl von Übungen angegeben, welche die Schüler in der Klasse und zu Hause anstellen können.

Ersatz des näheren und entfernteren Objekts durch Pronomina.

Beispiel: *L'opticien a présenté le livre au paysan.* Der Schüler erhält die Aufgabe, denselben Satz in der verneinenden, fragenden und fragend-verneinenden Form, im Singular und Plural auszudrücken und dann für die Substantiva die entsprechenden Pronomina einzusetzen.

Dadurch ergibt sich folgende Übung:

1. *L'opticien a présenté le livre au paysan.*
2. *L'opticien n'a pas présenté le livre au paysan.*

3. *L'opticien a-t-il présenté le livre au paysan?*
4. *L'opticien n'a-t-il pas présenté le livre au paysan?*

1 a. *Les opticiens ont présenté les livres aux paysans.*
2 a. *Les opticiens n'ont pas présenté les livres aux paysans.*
3 a. *Les opticiens ont-ils présenté les livres aux paysans?*
4 a. *Les opticiens n'ont-ils pas présenté les livres aux paysans?*

1 b. *Il le lui a présenté.*
2 b. *Il ne le lui a pas présenté.*
3 b. *Le lui a-t-il présenté?*
4 b. *Ne le lui a-t-il pas présenté?*

1 c. *Ils les leur ont présentés.*
2 c. *Ils ne les leur ont pas présentés.*
3 c. *Les leur ont-ils présentés?*
4 c. *Ne les leur ont-ils pas présentés?*

Ersatz des Substantivs durch *en*.

Der Schüler erhält die Aufgabe, den Satz: *Il a informé son fils de son intention* verneinend, fragend und fragend-verneinend im Singular und Plural auszudrücken und alsdann *de son intention* durch *en* und das nähere Objekt durch das Pronomen zu ersetzen.

1. *Il a informé son fils de son intention.*
2. *Il n'a pas informé son fils de son intention.*
3. *A-t-il informé son fils de son intention?*
4. *N'a-t-il pas informé son fils de son intention?*

1 a. *Ils ont informé leurs fils de leurs intentions.*
2 a. *Ils n'ont pas informé leurs fils de leurs intentions.*
3 a. *Ont-ils informé leurs fils de leurs intentions?*
4 a. *N'ont-ils pas informé leurs fils de leurs intentions?*

1 b. *Il en a informé son fils.*
Il l'en a informé.
2 b. *Il n'en a pas informé son fils.*
Il ne l'en a pas informé.

3 b. *En a-t-il informé son fils?*
L'en a-t-il informé?
4 b. *N'en a-t-il pas informé son fils?*
Ne l'en a-t-il pas informé?
1 c. *Ils en ont informé leurs fils.*
Ils les en ont informés.
2 c. *Ils n'en ont pas informé leurs fils.*
Ils ne les en ont pas informés.
3 c. *En ont-ils informé leurs fils?*
Les en ont-ils informés?
4 c. *N'en ont-ils pas informé leurs fils?*
Ne les en ont-ils pas informés?

Anstatt alle Formen zu nennen, können auch einzelne hiervon nach Bestimmung des Lehrers mündlich oder schriftlich festgestellt werden, wie im folgenden Beispiel.

Ersatz des Substantivs durch *y*.

Le paysan entra dans cette boutique.

Aufgabe: Der Satz ist verneinend im Singular, fragend im Plural auszudrücken und die Ortsbestimmung durch *y* zu ersetzen.

1. *Le paysan n'entra pas dans cette boutique.*
   Le paysan n'y entra pas.
2. *Les paysans entrèrent-ils dans ces boutiques?*
   Les paysans y entrèrent-ils?

Ferner werden zur Einübung der Stellung der Pronomina Konjugations-Übungen in ganzen Sätzen vorgenommen.

Ersatz des Subjekts und Objekts und Verwandlung des ganzen Satzes in den Plural.

Mon domestique m'a rapporté cette lettre.
Nos domestiques nous ont rapporté ces lettres.
Il me l'a rapportée.
Ils nous les ont rapportées.

Ton domestique t'a rapporté cette lettre.
Vos domestiques vous ont rapporté ces lettres.
Il te l'a rapportée.
Ils vous les ont rapportées, u. s. w.

Hierdurch ergibt sich die Zusammenstellung der Pronomina: *me l', te l', la lui, nous l', vous l', la leur, nous les, vous les, les leur.*

An solchen Übungen, in denen Substantiv und Pronominalobjekt abwechselnd eingesetzt wird, befestigt sich auch das Gesetz über die Veränderung des mit *avoir* verbundenen Partizipiums der Vergangenheit, dem ein Objektsakkusativ vorausgeht.

Bei der Beantwortung der Fragen, welche der Lehrer an die Schüler und diese sich gegenseitig stellen, haben sie, wie oben angedeutet, die Kenntnis des Gebrauchs der persönlichen Fürwörter nachzuweisen. Hier erfolgt zugleich ein Wechsel der Pronomina. Beispiel:

As-tu déjà fait tes devoirs?	*Oui, monsieur, je les ai déjà faits,* *Non, monsieur, je ne les ai pas encore faits.*
Avez-vous appris votre leçon?	*Oui, monsieur, nous l'avons apprise.* *Non, monsieur, nous ne l'avons pas apprise.*
M'as-tu compris?	*Oui, monsieur, je vous ai compris.*

Damit lassen sich auch bestimmte Satzaufgaben stellen. So erhält der Schüler den Satz:

T'a-t-il déjà rendu ton livre?

den er in folgender Weise zu verändern hat:

1. Antwort bejahend,	1 a. verneinend.
2. Objekt im Plural, bejahend,	2 a. verneinend.
3. Subjekt u. beide Objekte im Plural, bejahend,	3 a. verneinend.

1. *T'a-t-il déjà rendu ton livre?*
Oui, mon ami, il me l'a déjà rendu.

1 a. *Non, mon ami, il ne me l'a pas encore rendu.*

2. *T'a-t-il déjà rendu tes livres?*
Oui, mon ami, il me les a déjà rendus.

2a. *Non, monsieur, il ne me les a pas encore rendus.*
3. *Vous ont-ils déjà rendu vos livres?*
Oui, mon ami, ils nous les ont déjà rendus.
3a. *Non, mon ami, ils ne nous les ont pas encore rendus.*

Ähnliche Übungen werden auch mit dem betonten (unverbundenen) Pronomen angestellt.

Je me rendrai chez mon père (chez lui).
Je me rendrai chez ma mère (chez elle).
Nous nous rendrons chez nos amis (chez eux).
Nous nous rendrons chez nos amies (chez elles).

Konjugationsübung: *Je vais chez moi.*

Der Singular wird in die verneinende Form des Plurals umgewandelt und umgekehrt.

Tu rentres chez toi.
Vous ne rentrez pas chez vous.
Nous ne l'avons pas fait nous-mêmes.
Je l'ai fait moi-même.

Der bejahend genannte Satz wird in alle Aussageformen des Plurals gesetzt.

Je me moque de lui.
Nous nous moquons d'eux.
Nous ne nous moquons pas d'eux.
Nous moquons-nous d'eux?
Ne nous moquons-nous pas d'eux?

Stellung und Gebrauch der Pronomina beim Imperativ.

Aus einer Zahl von Fällen, die der Schüler jede Stunde hört (*montre-moi ton livre, donne-moi ton cahier*), wird die Stellung des Pronomens beim bejahenden und verneinenden Imperativ festgestellt, woran sich Gegenüberstellungen derselben Formen des bejahenden und verneinenden Imperativs schliessen.

Montre-moi ton livre. — *ne me montre pas ton livre.*
Montre-le-moi, — *ne me le montre pas.*
Dites-le-lui, — *ne le lui dites pas.*

Auch hat der Schüler die Imperativformen selbständig an-

zuwenden, indem er solche Aufforderungen, wie sie der Lehrer an ihn richtet, nunmehr selbst an seine Mitschüler richtet.

Prête-lui ton livre = prête-le-lui.
Ne lui prête pas ton livre = ne le lui prête pas.
Rends-leur ces cahiers = rends-les-leur.
Ne leur rends pas ces cahiers = ne les leur rends pas.
Donne-moi du pain = donne-m'en.
Ne me donne pas de pain = ne m'en donne pas.

Ebenso lässt der Lehrer in den aus dem Sprech- und Lesestoff entnommenen Imperativsätzen die Substantiva durch Pronomina ersetzen.

Prends la fourchette = prends-la.
Ferme la porte = ferme-la.
N'ouvre pas la fenêtre = ne l'ouvre pas.
Allez à la gare = allez-y.

Passivum.

Die Formen des Passivums sind zur Genüge in den Lesestücken vorgekommen. Ausserdem hat der Lehrer den Schüler durch die Fragestellung schon zur Anwendung des Passivums hingeleitet. So lässt er aus dem aktiven Satz: *Le prince continua son jeu* den passiven durch die Frage hervorgehen: *Qu'est-ce qui fut continué?*, wobei der Schüler nur für das Fragefürwort das Substantivum *le jeu* einzusetzen hat.

Durch Fragen, in denen nach dem Subjekt des aktiven Satzes gefragt wird, lernt der Schüler den Gebrauch von *par* beim Passivum; also im obigen Beispiel legt ihm der Lehrer auf die Frage: *Par qui le jeu fut-il continué?* die Antwort nahe: *Le jeu fut continué par le prince.*

Bei der systematischen Zusammenstellung des Passivums stellt der Lehrer erst wieder viele derartige Übungen an und lässt die Beispiele in die verschiedenen Redeformen setzen. Dadurch werden die in demselben Beispiel hervortretenden Veränderungen um so fester eingeprägt. So hat der Schüler: *Le jeu fut continué par le prince* im Singular und Plural, bejahend, fragend, verneinend und fragend-verneinend auszudrücken, also:

Le jeu fut continué par le prince.
Les jeux furent continués par les princes.
Le jeu ne fut pas continué par le prince.
Les jeux ne furent pas continués par les princes.
Le jeu fut-il continué par le prince?
Les jeux furent-ils continués par les princes?
Le jeu ne fut-il pas continué par le prince?
Les jeux ne furent-ils pas continués par les princes?

Alsdann folgen Konjugationsübungen wie:

Je fus loué par mon maître.

Aufgabe:

3. Pers.	Sing. bej.:	*il fut loué par son maître.*
3. »	Plur. vern.:	*ils ne furent pas loués par leurs maîtres.*
1. »	Plur. frg.:	*fûmes-nous loués par nos maîtres?*
2. »	Sing. frg.-vern.:	*ne fus-tu pas loué par ton maître?*

So können an verschiedenen Sätzen gleiche Aufgaben für alle Schüler bestimmt werden. Ohne auf das Deutsche zurückzugehen, lernt der Schüler bei bekanntem Stoff an geeigneten Sätzen, ohne der Sprache Zwang anzutun, unmittelbare Verwandlungen aus dem Aktiv ins Passiv und umgekehrt vornehmen, z. B.:

Le vieillard porta le fardeau de bois.
Le fardeau de bois fut porté par le vieillard.

Derselbe Satz wird dann im Singular und Plural bejahend, fragend, verneinend und fragend-verneinend ausgedrückt.

Nachdem solche Sätze in all ihren verschiedenen Formen hergesagt und zum Teil an die Tafel geschrieben sind, empfiehlt es sich, einzelne Bestimmungen herauszugreifen und nach diesen die Sätze umwandeln zu lassen. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Veränderung des Partizips gelenkt. Neben den Übungen über das Passivum werden auch weitere Übungen über das Aktivum angestellt und beide Grundformen bisweilen einander gegenübergestellt.

So lässt der Lehrer jeder aktiven Form des Verbums die passive zufügen, z. B.:

J'appelle, *je suis appelé.*
Tu aimes, *tu es aimé.*

Als häusliche Arbeit erhält der Schüler die Aufgabe, die in einem Lesestücke enthaltenen transitiven Verben herauszusuchen und sie in den S. 37 ff. angegebenen verschiedenen Arten einander gegenüberzustellen.

Alsdann werden aktive Konjugationssätze ins Passivum verwandelt und durchkonjugiert oder in den bestimmten Personen ausser der Reihe einander gegenübergestellt.

J'ai cassé le verre, *le verre a été cassé par moi.*
Nous avons cassé les verres, *les verres ont été cassés par nous.*
(Dabei übt der Schüler zugleich die aus den Lesestücken erlernten betonten Formen der persönlichen Fürwörter.)

Konjunktiv.

Bei der Zusammenstellung der Formen des Konjunktivs lässt der Lehrer aus dem Lesestoff eine bestimmte Zahl von Fällen angeben, in denen der Konjunktiv im Nebensatz nach Konjunktionen vorkam.

An passenden Beispielen aus der Lektüre sowie an selbstgebildeten Sätzen stellt der Schüler Konjugationsübungen an, welche die Form wie den Gebrauch des Konjunktivs klarlegen, z. B.: *Mes parents désirent que je sois appliqué.*

Ferner werden Einzelsätze aus dem Singular in den Plural und umgekehrt verwandelt:

1) *Je suis bien fâché que tu ne sois pas venu me le demander plus tôt.*
2) *Nous sommes bien fâchés que vous ne soyez pas venus nous le demander plus tôt.*

Durch die Erlernung der Konjugation des Verbums an dem Satzzusammenhange sowie an selbstgebildeten Sätzen prägen sich an dem bestimmten Inhalt zugleich auch die Formen besser ein. Die Kenntnis der Einzelformen wird aber auch ausser dem Satzzusammenhange vertieft und befestigt dadurch, dass neben den schon im Pensum des ersten Jahres genannten unmittelbar

an die fremde Sprache sich anschliessenden Übungen auch solche Übungen angestellt werden, bei denen der Schüler auf die französisch genannte Form die entsprechende deutsche und umgekehrt anzugeben hat.

Zu häuslichen Arbeiten sind die früher besprochenen Übungen in erweiterter Form zu verwerten, z. B.: die in einem Lesestück aufeinanderfolgenden Verben werden nach folgendem Schema konjugiert:

1. Verbum	1.	Pers.	Sing.	Präs.	Ind.	bejahende Form.
2. »	2.	»	»	Imperf.	»	
3. »	3.	»	»	Hist. Perf.	»	
4. »	1.	»	Plur.	Fut.	»	
5. »	2.	»	»	Kondit.	»	
6. »	3.	»	»	Präs.	Konj.	
7. »	1.	»	Sing.	Imperf.	»	
8. »	2.	»	»	Imperativ		

In einer anderen Übung erfolgt die Zusammenstellung der Formen in folgender Weise:

1. Verbum	1.	Pers.	Sing.	Präs.	Ind.	bejahend.
2. »	2.	»	»	Imperf.	»	verneinend.
3. »	3.	»	»	Hist. Perf.	»	fragend.
4. »	1.	Pers.	Plur.	Fut.	»	frg.-vernd.
5. »	2.	»	»	Kondit.	»	bejahend.
6. »	3.	»	»	Präs.	Konj.	verneinend.
7. »	1.	»	Sing.	Imperf.	»	bejahend.
8. »	2.	»	»	Imperativ		verneinend.

So lassen sich eine ganze Zahl von Schemen entwerfen, welche nach Nummern geordnet und von den Schülern zu gemeinsamen schriftlichen Übungen in der Klasse und zu Hause benutzt werden.

Steigerung; Bildung der Adverbien.

Im Anschluss an die aus dem Lesestoff gewonnene Kenntnis der Steigerung und der Adverbialbildung hat der Schüler die aus einem Lesestück herausgesuchten Adjektiva zu steigern

und in Adverbien zu verwandeln und ausserdem deren Verwendung im Satze an eignen Satzbildungen zu zeigen, z. B.:

Gustave est plus grand que moi.
Charles est le plus grand de la classe.

Bei der Bildung von Sätzen mit Adverbien wird dem Schüler angegeben, welche Wortart durch das Adverbium bestimmt werden soll.

1. Verbum: *Ma sœur travaille bien.*
2. Eigenschaftswort: *Votre thème est très mauvais.*
3. Adverbium: *Votre thème est très mal fait.*

Der Schüler wird auch auf den Ersatz von adverbialen Ausdrücken durch Adverbien hingewiesen, so dass er für *avec ardeur*: *ardemment*, für *avec courage*: *courageusement*, für *avec joie*: *joyeusement*, für *avec soin*: *soigneusement* u. a. m. einsetzen lernt.

Partitives *de*.

Zur Erklärung von *de* im partitiven Sinne z. B.: *du pain*, *de bon pain*; *des soldats*, *de braves soldats* wird der Schüler hingewiesen auf: *von dem Brot* (welches es überhaupt gibt, einiges), *von gutem Brot* (einiges), *von den Soldaten* (welche es überhaupt gibt, einige), *von tapferen Soldaten* (einige) u. s. w.; ferner wird er an die entsprechende in deutschen Gedichten vorkommende Genetivform erinnert, z. B.: *Der Böhme schenkt des perlenden Weins. Bring vom alten Wein.*

Nachdem der Schüler mit dem Gebrauch des partitiven *de* bekannt geworden ist, erfolgen Übungen durch Gespräche (z. B. über die Produkte der einzelnen Länder) sowie Umformungen und Erweiterungen von Sätzen, in denen die betreffenden Formen anzuwenden sind. So hat der Schüler an Sätzen wie:

Un âne trouva une peau de lion, oder
C'est un grand parleur

folgende Übungen anzustellen:

1. Verwandlung in die Mehrzahl: *Des ânes trouvèrent des peaux de lion*, oder

Ce sont de grands parleurs.

2. Hinzufügung von attributiven Bestimmungen.
   a. Sing. *Un petit âne trouva une belle peau de lion.*
   b. Plur. *De petits ânes trouvèrent de belles peaux de lion.*

Diese Sätze lassen sich nun wieder wie oben in die verschiedenen Redeformen setzen und ins Passivum verwandeln.

1. Fragend: *Un âne trouva-t-il une peau de lion?*

2a. Passivum, fragend-verneinend: *Une belle peau de lion ne fut-elle pas trouvée par un petit âne?*

Ferner lässt sich die richtige Anwendung des partitiven *de* an Konjugationsübungen zeigen:

J'avais rencontré un petit garçon.
Nous avions rencontré de petits garçons.
J'ai reçu un joli cadeau de mon oncle.
Nous avons reçu de jolis cadeaux de notre oncle.

In solchen Sätzen werden Singular und Plural in den verschiedenen Personen gegenübergestellt.

Zahlwort.

An Rechenaufgaben und Gesprächen über die Zeiteinteilung werden die im ersten Jahre geübten Zahlen wiederholt. Der Gebrauch der Grundzahlen an Stelle der Ordnungszahlen ergibt sich aus Gesprächen über Regenten unseres und andrer Länder sowie aus der Besprechung von historischen Ereignissen und Angaben der Geburtstage und des Alters der Schüler.

Fürwörter.

Die Ergänzung der Kenntnis der Pronomina erfolgt durch die Zusammenstellung der im Sprech- und Lesestoff vorgekommenen Formen, woran sich selbständige Satzbildungen und Einzelübungen schliessen.

So erhält der Schüler die Aufgabe, für die adjekt. possessiven Fürwörter die substantivischen einzusetzen und folgenden Satz durchzuüben:

1. Bejahend: *C'est* ***mon*** *livre = c'est le mien.*
   Ce sont ***nos*** *livres = ce sont les* ***nôtres****.*
2. Fragend: *Est-ce* ***ton*** *livre? = est-ce le tien?*
   Sont-ce ***vos*** *livres? = sont-ce les* ***vôtres****?*
3. Verneinend: *Ce n'est pas* ***son livre*** *= ce n'est pas le sien.*
   Ce ne sont pas ***leurs*** *livres = ce ne sont pas les* ***leurs****.*
4. Fragend-verneinend: *N'est-ce pas* ***son*** *livre? = n'est-ce pas le sien?*
   Ne sont-ce pas ***leurs*** *livres? = ne sont-ce pas les* ***leurs****?*

Je vous ai parlé aujourd'hui des événements de la dernière guerre = ce sont les événements de la dernière guerre ***dont*** *je vous ai parlé aujourd'hui.*

Hierbei ist zu betonen, dass die Grundbedeutung von *dont* »wovon« ist und bleibt (nicht **gleich** »dessen«, »deren« etc.).

Konjugationssätze:

C'est moi qui ai rencontré mon oncle dans cette rue.
J'entrai dans la maison ***dont*** *je barricadai la porte.*
C'est à mon ami que je me suis fié.
Je repassais dans ma mémoire tous les plaisirs ***que*** *j'avais goûtés dans la vie.*

Veränderlichkeit des Partizipiums.

Die Veränderlichkeit des Partizipiums der Vergangenheit, welche zum Teil schon bei den Übungen über das persönliche Fürwort und das Passivum behandelt worden ist, lässt sich durch der Lektüre entnommene oder selbstgebildete Konjugationssätze weiter befestigen.

*Je me suis souvent rappelé les heures heureuses que j'ai pass****ées*** *chez mon ami.*

*Quelles jolies villes ai-je vu****es*** *dans mon voyage!*

En disant ces mots, je m'en suis allé.

C'est moi qui ai vu la noix et qui l'ai ramassée.
Ne le lui ai-je pas dit moi-même?

Die dem Lesestoff entnommenen oder von den Schülern nach bestimmten Gesichtspunkten selbstgebildeten Konjugationssätze lassen sich mit fortschreitender Sprachkenntnis immer mannigfacher gestalten und sind von grossem Werte für die Spracherlernung. Ausserdem dienen sie bei der Mannigfaltigkeit der Beziehungen, in welchen die einzelnen Wortarten der Konjugationssätze zu einander stehen, zum Nachweis der Kenntnis der auf induktivem Wege erworbenen grammatischen Gesetze.

Es seien hier noch eine Zahl von Beispielen zugefügt, die zu solchen Übungen benutzt worden sind.

1. *Si je savais lire, je n'achèterais pas de lunettes.*
2. *En disant ces mots, je quittai ma chambre.*
3. *Je le renvoyai en riant.*
4. *Je le trouve bien singulier de croire plutôt mon âne que moi-même.*
5. *Il faut que j'apprenne ma leçon.*
6. *Je ne gagne rien à me quereller avec mes amis.*
7. *Je me suis rendu à la maison qu'on m'a désignée.*
8. *Je ne lui céderai jamais ce que je possède.*
9. *J'irai moi-même chez mon ami pour le prier de me rendre mon livre.*
10. *L'ours vint à ma rencontre.*
11. *Je ne pouvais m'empêcher de sourire.*

Durch die Konjugation von Sätzen wie 1 und 2 prägt sich der Schüler die vom Deutschen abweichende Wortstellung des Nachsatzes ein. Durch die Konjugation von Sätzen wie 2. 4. 5. lernt er die Beziehungen zwischen dem persönlichen und besitzanzeigenden Fürworte (*il, elle — son, sa; ils, elles — leurs*) erfahrungsgemäss sicherer kennen, als wenn ihm fortwährend das zu Verwechslungen herausfordernde deutsche »ihr« (Sing.) »ihre« (Plur.) der deutschen Übungssätze entgegentritt. Die Verschiedenheit der Idiome (Satz 5. 6. 10. 11.) wird nach der Erklärung derselben viel sicherer an den betreffenden französischen Beispielen erkannt, als wenn die deutschen Sätze mit ihrem davon

oft stark abweichenden Satzbau ihnen gegenübergestellt werden. Der Schüler muss lernen, seine Aufmerksamkeit ganz der Erfassung der fremden Sprache selbst zuzuwenden. Hat er diese fest in sich aufgenommen, so wird er auch der Übertragung entsprechender Sätze aus dem Deutschen eher gerecht zu werden vermögen. Sowohl bei den aus der Lektüre entnommenen wie den von Schülern selbstgebildeten Sätzen wird der Überblick nach einiger Übung schnell gewonnen, so dass auch ohne vorhergehende Einzelübung die ganze Klasse derartige Sätze im Chore konjugieren lernt. Längere, zusammengesetzte Sätze, deren Beziehungen nicht auf einmal zu überschauen sind, werden aus dem Buche konjugiert, oder der Lehrer schreibt sie an die Tafel, um sie darauf auswendig üben zu lassen. Die Konjugationsübungen an ganzen Sätzen werden abwechselnd bejahend, verneinend, fragend und fragend-verneinend vorgenommen, jedoch nicht immer in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge, sondern auch ausser der Reihe nach Bestimmung des Lehrers. Besonders empfiehlt sich die Gegenüberstellung der einzelnen Personen im Sing. und Plur., wobei der Schüler die nach Laut und Schrift vor sich gehenden Veränderungen genau anzugeben hat. Je nach den Fähigkeiten der Klasse ist die Zahl der Übungen zu bemessen, welche als Gewinn die Befestigung und den Nachweis der Kenntnis der grammatischen Gesetze bezwecken.

Bei der Konjugation wird der Schüler nach Aneignung der dem Lesestoff entnommenen Formen dazu angehalten, nach Analogiebildung neue Verben zu konjugieren; auch erlangt er durch die Kenntnis der Kennformen des Verbums die Fähigkeit, aus diesen alle andern Formen abzuleiten.

Durch den in zwei Jahren durchgearbeiteten Stoff wird der Schüler mit den gebräuchlichsten unregelmässigen Verben bekannt, deren systematische Zusammenstellung in der nächsten Klasse erfolgt. Auch ist er schon unbewusst mit einer ganzen Zahl syntaktischer Gesetze vertraut geworden, worauf der spätere Unterricht der Grammatik sicher aufbauen kann.

Bezüglich der auf induktivem Wege erfolgenden Gewinnung der grammatischen Formen und Gesetze sei hier nochmals

darauf verwiesen, dass die Induktion nur dann ihren vollen Wert und Nutzen haben kann, wenn der Schüler mit einer so grossen Zahl von Einzelfällen vertraut geworden ist, dass er daraus das Gesetz selbst ableiten kann.

Bei einer gründlichen Durcharbeitung des Lesestoffs und bei den sonstigen regelmässigen Sprechübungen, wie sie der Unterricht der ersten zwei Jahre verlangt, genügt es, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die betreffende Erscheinung zu lenken, worauf sie aus dem Gedächtnis eine ganze Zahl von ähnlichen ins Bewusstsein tretenden Fällen nachzuweisen vermögen. Die selbständigen grammatischen Übungen erfolgen aber erst dann, wenn die Einzelgesetze an der Hand der Sprache erkannt und gewonnen worden sind. Dann hat der Schüler nachzuweisen, dass er die grammatischen Gesetze auch selbsttätig richtig anzuwenden vermag.

Da alle Beispiele zu den grammatischen Übungen entweder den dem Inhalt nach völlig bekannten Lesestücken entnommen sind oder aus den von den Schülern selbstgebildeten Sätzen bestehen, so wird ein Zurückgehen aufs Deutsche nur ausnahmsweise zur Feststellung oder Wiederholung der Grundbedeutung erforderlich sein.

5. Rückblick.

Nach der vorausgegangenen Schilderung des Unterrichtsganges erübrigt uns noch, mit Überschauung des Ganzen zugleich Erörterungen und Erwägungen über die diesem Verfahren zu Grunde liegenden Prinzipien anzustellen und die Vorgänge bei der hiernach erfolgenden Spracherlernung insbesondere darzulegen.

Die Aneignung der fremden Sprache geschieht, wie gezeigt, durch Anlehnung an diese selbst unter Zurückdrängung des Deutschen, wo dies nur immer möglich ist. Je mehr das Deutsche in den Hintergrund tritt, je mehr das Übersetzen aus der einen in die andere Sprache aufhört, desto fester nimmt der Schüler die fremde Sprache mit dem ihr eigenen idiomatischen Gepräge in sich auf. Infolge des bisher vorherrschenden Übersetzens ist der Schüler nicht imstande, seine Aufmerksamkeit der Erfassung der fremden Sprache ausschliesslich zuzuwenden; er wird ja durch die Vergleichung der beiden Sprachen miteinander immer von einer Ausdrucksweise in die andere hinübergeleitet und hat so fortwährend zwischen zwei verschiedenen Ausdrucksweisen zu vermitteln. So denkt er beim Lesen weniger an die Aneignung des fremden Ausdrucks als vielmehr an dessen Übertragung ins Deutsche, und noch viel mehr wird er von der fremden Sprache abgeleitet, wenn er aus dem Deutschen in die fremde Sprache übersetzen soll.

Bei diesem Überspringen von einer Sprache in die andere wird die Kenntnis der fremden Sprache meist auf ein System von Regeln und auswendig gelernten Wörtern und Redensarten gegründet, während das Gefühl für das sprachlich Richtige dabei nur in geringem Masse ausgebildet werden kann [1]).

1) In viel höherem Grade gilt dies noch für das Übersetzen der Einzelsätze, die in keinem inneren Zusammenhange miteinander stehen;

Um nun die Schüler von Anfang an mit den Ausdrücken bekannt zu machen, in die der Franzose seine Gedanken einkleidet, ist es durchaus erforderlich, dass die Beschäftigung mit dem Lesestück nicht mit dem Lesen, Übersetzen, Wörterabfragen und den grammatischen Bemerkungen abschliesst. Jedes Stück muss vielmehr nach der Feststellung des Inhalts so in der fremden Sprache durchgearbeitet werden, dass Vorstellung und Ausdruck in engste Verbindung miteinander treten und fest im Gedächtnis des Schülers haften bleiben. Je mehr Sprachstoff der Schüler in sich aufgenommen hat, desto vielseitiger gestaltet sich dessen Durcharbeitung. Für den Anfang genügt die einfache Fragestellung. Jedes Stück ist durch Fragen, welche die Schüler zu beantworten haben, so gründlich durchzunehmen, bis sie es, ohne es auswendig gelernt zu haben, selbst wiedererzählen können.

Wenn die Schüler so weit sind, dass sie sofort nach der Fragestellung die Antwort in der fremden Sprache zu geben vermögen — und so weit hat der Lehrer jedes Lesestück des Anfangsunterrichts mit den Schülern zu verarbeiten —, so ist dies der sicherste Beweis dafür, dass der Sprachstoff festes Eigentum des Schülers geworden ist.

Hierbei ist die Vermittlung durchs Deutsche, die von manchen angenommen wird, vollständig ausgeschlossen; denn dann müsste der Schüler zunächst die an die Klasse gerichtete Frage ins Deutsche übertragen, darauf die Antwort deutsch zurechtlegen und in die fremde Sprache übersetzen.

Wenn er diesen Vorgang durchmacht, vermag er nicht auf die Frage sofort die Antwort folgen zu lassen.

Nein, der Vorgang besteht darin, dass die in die fremde Sprache gekleidete Frage ohne weiteres die entsprechende Vorstellung im Bewusstsein auslöst, die ihre sprachliche Form in den ihm vertraut gewordenen Ausdrücken der fremden Sprache findet. Wie die einzelnen aus zusammenhängendem Sprachstoff

hier lernt der Schüler nicht Gedanken durch Worte, sondern einfach Wörter der einen Sprache durch Wörter der andern Sprache ersetzen — ein ganz äusserliches Verfahren, das den Inhalt von der Form loslöst und zur Gedankenlosigkeit erzieht.

gewonnenen Ausdrücke bestimmte Vorstellungen wachrufen, so führen anderseits diese Vorstellungen die entsprechenden Ausdrücke ins Gedächtnis zurück. Im Sprachunterricht kommt es nun darauf an, eine grosse Reihe von Vorstellungen in engste Wechselbeziehung zu sprachlichen Ausdrücken zu setzen, und dies geschieht am besten durch das Sprechen der fremden Sprache. Das freie Sprechen setzt das eigne Denken voraus und führt zu der engen Verbindung zwischen Vorstellung und Ausdruck, wie sie sich durch blosses Lesen und Übersetzen der fremden Sprache in keinem Falle ergibt. Gerade durch den sich an zusammenhängenden Sprachstoff anlehnenden (oder sich auf Anschauung stützenden) Gebrauch der fremden Sprache wird der Schüler mit dieser schneller vertraut gemacht. Die Sprechübungen sollen daher nicht erst in den oberen Klassen als Ergebnis der Spracherlernung hinzutreten, sondern sie müssen die Spracherlernung von Anfang an begleiten, erleichtern und unterstützen. Sie bieten im Anfangsunterricht, wo die Schüler erfahrungsgemäss viel unbefangener die Sprache gebrauchen, als es in den oberen Klassen der Fall ist, die Handhabe zur schnelleren Aneignung und Einprägung der fremden Sprache und verschaffen eine feste, sichere Grundlage, auf der sich der weitere Unterricht erfolgreich aufbauen lässt.

So lernt der Schüler die fremde Sprache aus ihr heraus in möglichst natürlicher Weise kennen, und er eignet sich mit ihr das zum Schreiben und Sprechen eines einfachen, natürlichen Französisch erforderliche Sprachgefühl um so sicherer an, je mehr das künstliche Aufbauen der Sprache durch Übertragung aus dem Deutschen in die fremde Sprache von ihm ferngehalten wird. Durch die Nachahmung von echtem Französisch, das er zunächst mit dem Gehör aufnehmen und verarbeiten lernt, durch die Beantwortung von Fragen, durch Nacherzählen, durch Inhaltsangaben, durch das freie Umbilden der Erzählungen nach obigen Gesichtspunkten und durch stete Wiederholung der früheren Stücke wird das Gefühl für das sprachlich Richtige und Übliche von Anfang an ausgebildet und am zusammenhängenden Stoff ein reicher Vorrat von Ausdrücken und Wendungen der fremden Sprache gewonnen sowie deren Satzbau

in den verschiedensten Formen geübt. Somit wird mehr und mehr der Weg zum selbständigen Gebrauch der Sprache, zum Ausdruck der eigenen Gedanken in der fremden Sprache angebahnt. Dies tritt nicht nur bei der Durchnahme der Lesestücke hervor, sondern auch dann, wenn der Schüler über etwas, das er selbst erlebt hat, Auskunft geben oder eine ihm vom Deutschen her bekannte kleine Erzählung frei französisch wiedergeben soll.

Die idiomatischen Wendungen, die sich nur schwer durch das Übersetzen aus dem Deutschen, dagegen auf einfache und natürliche Weise aus der unmittelbaren Nachahmung der fremden Sprache selbst einprägen, gelangen dabei zur freieren Verwendung. Dies ist aber nur dann möglich, wenn dem Schüler solche Wendungen nicht als tote Wortverbindungen vorschweben, sondern als lebendige Glieder einer Gedankenreihe, für deren Inhalt er sich zu interessieren vermochte, in sein Bewusstsein übergegangen sind. Ist aber einmal eine Vorstellung im Bewusstsein gewesen, so wird sie durch verwandte oder damit in Beziehung stehende Vorstellungen leicht wieder zurückgerufen. Hat dann der Schüler mit dieser Vorstellung einen bestimmten fremdsprachlichen Ausdruck verbunden, so tritt dieser ins Bewusstsein zurück, ohne dass erst der Umweg durch das Deutsche nötig wäre.

Wie die Kenntnis der fremden Sprache aus dieser selbst geschöpft und durch vielseitige Übungen an ihr befestigt wird, so werden auch die grammatischen Gesetze durch Beobachtung des zusammenhängenden Sprachstoffs und durch Übungen an diesem gewonnen, ohne dass das Deutsche stets herangezogen zu werden braucht.

Ein fortwährendes Vergleichen zwischen zwei verschiedenen Sprachen und Ausdrucksweisen führt eben viel langsamer zur sicheren Erkenntnis und Anwendung eines Sprachgesetzes, als wenn der der Bedeutung nach verstandene fremde Sprachstoff selbst zum ausschliesslichen Gegenstand der grammatischen Beobachtung und Übung gemacht wird.

Gerade darum, weil der Schüler aus dem zusammenhängenden Sprech- und Lesestoff, den er durch die vielseitige genaue Ver-

arbeitung sicher beherrscht, und auf den man jederzeit schnell zurückgreifen kann, die Gesetze selbst gewinnt, müssen diese auch viel fester in ihm haften, als wenn er sie an besonders dafür ausgewählten zusammenhangslosen Einzelsätzen kennen und behalten lernen soll. Auf den Einwand, dass auch wir bei den grammatischen Übungen doch wieder zum Einzelsatze zurückkehren, ist folgendes zu erwidern: Der Einzelsatz nach der alten Methode soll zur Aneignung der Sprache und der Sprachform dienen; der Schüler hat unzusammenhängende Sätze in die fremde Sprache zu übersetzen und dabei die grammatischen Gesetze anzuwenden. Eine Rückkehr zu diesen bereits geübten Sätzen wird des Mangels an zusammenhängendem Inhalte wegen sehr erschwert. Da sie ohne inneren Zusammenhang aneinandergereiht werden und die verschiedensten Gebiete des menschlichen Lebens behandeln, so gehen sie dem Inhalte nach schnell verloren, oder gar der Inhalt geht spurlos an den Schülern vorüber. Wo nun der Inhalt fehlt, schwindet auch rasch die Form, die einen festen Halt doch nur am Inhalt, der selbst haften bleibt, finden kann.[1])

Während nach der alten Methode die Einzelsätze als unbekannt dem Schüler entgegentreten, ist der Schüler nach unserem Verfahren mit dem Einzelsatze schon vertraut, da er ihn im Zusammenhang des Stückes kennen gelernt hat,

1) Mit Bezug hierauf wiederhole ich hier eine Stelle aus meiner Abhandlung: Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage (Phonetische Studien 1, 2):

Von dem ganzen Unterricht im Polnischen, den ich während eines Jahres, in Sexta, bei einem vorzüglichen Lehrer genossen habe, ist mir nichts in Erinnerung geblieben, als ein einziges Gedicht, das ich noch jetzt, nach 20 (auch heute noch nach 38) Jahren, genau kann. Aus diesem vermag ich mir die polnischen Laute vorzuführen und den Sinn der Worte aus dem Zusammenhang festzustellen. Auch fallen mir dabei noch einige grammatische Beziehungen ein, während die vielen eigens für die Einübung der grammatischen Regeln berechneten Einzelsätze mir nicht mehr gegenwärtig sind. Hätte ich also nicht das Gedicht aus dem Unterricht gerettet, so hätte ich von der Beschäftigung mit dem Polnischen nur noch die wenig erbauliche Erinnerung an die Tatsache, dass ich einmal Unterricht darin gehabt habe.

oder der Satz bildet den Ausdruck seines eigenen Denkens. Solche Sätze sind also dem Schüler bereits bekannt, und so lässt sich an ihnen, wie oben ausgeführt, die Kenntnis der Grammatik ohne Beziehung aufs Deutsche aneignen. Da der Inhalt und der sprachliche Ausdruck dem Schüler geläufig sind, so kann er hierbei seine Aufmerksamkeit um so mehr auf die grammatische Form lenken und diese fest in sich aufnehmen.

Der Vorwurf, dass man bei Einzelsätzen nach der alten Methode schneller vorwärts käme, wird dadurch hinfällig, dass dieses Vorwärtskommen nur ein scheinbares ist, da zusammenhangslose Sätze nach Inhalt wie nach Form — und somit auch die daran zu übende Regel — nur allzu rasch aus dem Gedächtnis schwinden, während aus einem bekannten Zusammenhang losgelöste Sätze vollständiges Eigentum des Schülers bleiben.

Sobald der Schüler etwas weiter vorgeschritten ist, werden die gelesenen Stücke in der oben angegebenen Weise umgeformt werden können. Hierbei nimmt der Schüler in der mannigfachsten Weise mit der Veränderung des Inhalts auch die Veränderung der Form vor und befestigt somit in natürlicher Weise sein grammatisches Wissen.

Während er vorher am Einzelsatze Umwandlungen zu machen und auf die Beobachtung und Befestigung e i n e r grammatischen Erscheinung zu achten hatte, wird seine Aufmerksamkeit bei der Umformung eines ganzen Stückes auf die verschiedensten grammatischen Gesetze und Formen hingelenkt. Hier kann er in mündlicher wie schriftlicher Wiedergabe des Stückes seine Kenntnis der auf induktivem Wege erworbenen Grammatik nachweisen. Durch die S. 25 angegebenen Umwandlungen des besprochenen Lesestücks hat der Schüler jedes Zeitwort in jeder Person und Zahl anzuwenden, Fürwörter durch Hauptwörter und umgekehrt zu ersetzen, Eigenschafts- und Hauptwörter nach Zahl und Geschlecht zu verändern, Zeiten und Redeweisen umzuwandeln u. a. m. Da alle diese Übungen am verständlichen und verstandenen Inhalt angestellt und die Ausdrücke für diesen Inhalt vielfach wiederholt werden, so wird mit ihnen fortwährend das Sprachgefühl

geübt, das für die Aneignung einer Sprache unentbehrlich ist. Kommt beides zusammen, Sprachgefühl und Kenntnis der aus der Beobachtung der Sprache gewonnenen grammatischen Gesetze, so bietet sich hiermit ein besseres Schutzmittel gegen Sprachverstösse als durch die sich nur auf Regelkenntnis aufbauende Übersetzung zusammenhangsloser Einzelsätze.

Ist ein Stück nach Inhalt und Sprachform dem Schüler völlig geläufig geworden, so eignet es sich dann dazu, ihm in nutzbringender Weise die Übereinstimmungen und Verschiedenheiten im Sprachbau beider Sprachen klarzumachen, bezw. sie ihn selbst finden zu lassen.

Lernt der Schüler von Anfang an sein Französisch an und aus der fremden Sprache selbst kennen, so müsste in derselben Weise weiter vorgegangen und alles ferngehalten werden, was die schnelle und sichere unmittelbare Aneignung der fremden Sprache zu stören vermag.

Ohne Schaden für die fremde Sprache ist ein Übersetzen aus dem Deutschen erst dann möglich, wenn der Schüler die Sprache, in die er übersetzen soll, soweit beherrscht, dass er das sprachlich Richtige vom Falschen auf Grund des durch vielseitige Verarbeitung sicher erworbenen Sprachstoffes und Sprachgefühls zu unterscheiden weiss. Hierbei kommt es ja nicht nur auf grammatische Sicherheit an, sondern darauf, dass die Ausdrücke nicht Übertragungen aus dem Deutschen sind, vielmehr ein echt französisches Gepräge haben. — Solche Übersetzung vermag der Schüler aber erst nach langer in obigem Sinne betriebener Spracherlernung zu leisten.

Wo aber das Übersetzen schon von Anfang an zu üben ist, müssen diese Übungen im engsten Anschluss an den Lesestoff stattfinden. An derartige Rückübersetzungen kann sich dann erst später das Übersetzen fremden Stoffes anschliessen. Soll aber der Gewinn der durch unser Verfahren sich entwickelnden Sprachbeherrschung nicht wesentlich beeinträchtigt werden, so ist es durchaus erforderlich, dass das Übersetzen dem natürlichen Weg der Sprachaneignung untergeordnet und nur *gelegentlich* an leichtem Deutsch als Prüfstein für die Kenntnis grammatischer Gesetze verwandt werde.

In einem lang andauernden Übersetzen, das bisher einen erheblichen Teil der geringen Zeit in Anspruch genommen hat, die uns für den neusprachlichen Unterricht zur Verfügung steht, liegt eine grosse Zeitverschwendung. Es wäre viel nützlicher und zweckdienlicher, wenn durch Beschränkung der Übersetzungsübungen mehr Zeit gewonnen würde, neues Material durch den Sprech- und Lesestoff zu gewinnen und das alte durch vielseitige Übungen zu verarbeiten und zu befestigen.

Schluss.

I. Was lernt der Schüler nach unserem Verfahren?

Der Schüler soll durch das stete Ausgehen vom Laute und die häufige Wiederholung derselben Lautverbindungen zu einer mechanischen Gewöhnung an deren genauer Wiedergabe und damit zu einer guten Aussprache gelangen und an dem zusammenhängenden Stoffe die französische Betonungsweise nachahmen lernen.

Dadurch, dass er den Stoff erst dann liest, wenn er ihn gehört, überdacht und nachgesprochen hat, wird er von Anfang an zu sinngemässem Lesen angehalten.

Während der aus unzusammenhängenden Einzelsätzen gewonnene Wortschatz meist ohne Beziehung zu einem bestimmten Inhalt steht, sich also auf keine Vorstellungsreihen stützen kann, haften die an zusammenhängendem Stoff erlernten Wörter und Ausdrücke an einem Inhalt, den sich der Schüler infolge der vielseitigen Verarbeitung des Sprachstoffs fest einprägt. Ein solcher Wortschatz aber dient wiederum zum idiomatisch richtigen Ausdruck von Vorstellungsreihen, die zu deren Inhalt in irgendwelchen Beziehungen stehen, und somit lernt der Schüler nicht etwa bloss Wörter der einen Sprache gegen die der andern austauschen, sondern für bestimmte Gedanken die entsprechenden fremdsprachlichen idiomatischen Ausdrücke einsetzen. Das Gefühl für das sprachlich Richtige und Übliche bildet sich mit der Beherrschung eines immer grösser werdenden Sprachstoffes mehr und mehr aus.

Da der Schüler die Sprache erst durch das Ohr aufnimmt, so wird er von vornherein dazu angehalten, die lautlich fest

aufgenommenen Wörter und Wortverbindungen auch in anderem Zusammenhange richtig herauszuhören und mit ihnen unmittelbar die entsprechenden Vorstellungen zu verknüpfen. Hierdurch erwirbt er die Fähigkeit, die gesprochene Sprache zu verstehen; anderseits kommt er auch allmählich dazu, das Gehörte frei wiederzugeben, ohne stets auf das Deutsche zurückzugehen.

Was die Orthographie anlangt, so lernt sie der Schüler durch vielfache Anschauung und die verschiedenartigen schriftlichen Übungen. Die lautliche Schulung fördert die Orthographie, soweit Laut und Schrift übereinstimmen; die anderen Beziehungen zwischen Laut und Schrift gewinnt der Schüler allmählich selbst durch wiederholtes Lesen des Sprachstoffes.

Die wichtigsten Sprachgesetze eignet er sich auf induktivem Wege an der Hand eines ihm durch vielseitige Durcharbeitung völlig vertraut gewordenen reichen Anschauungsstoffes an. Den Nachweis der richtigen Anwendung der grammatischen Gesetze liefert er durch die sich an den bekannten Sprachstoff anschliessenden grammatischen Übungen.

II. Wie sind die nach dieser Methode vorgebildeten Schüler zu beurteilen?

In der Beurteilung der Kenntnisse eines Schülers weichen die Anhänger der alten Methode von denen der neuen naturgemäss weit ab. Jene üben und pflegen von Anfang an die Übersetzungskunst und legen daher bei der Beurteilung des Schülers das Hauptgewicht auf seine Fähigkeit, aus dem Deutschen in die fremde Sprache zu übersetzen.

Ein nach unserem Verfahren vorgebildeter Schüler wird dagegen nicht auf das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache hin zu prüfen sein — denn dies gehört gemäss unserer Auffassung von der Spracherlernung nicht in den Anfangsunterricht —, sondern der Lehrer wird sich zunächst an einem Stoffe, den der Schüler kennt, davon überzeugen, inwieweit er diesen beherrscht. Dies geschieht durch Beantwortung von Fragen aus dem Stück sowie durch Lesen und Erzählen desselben, woran sich entsprechende schriftliche Übungen (Diktat, Beantwortung und Selbstbilden von Fragen,

Erzählen oder Umformungen) anschliessen. Neben der sich hieraus ergebenden Kenntnis der Grammatik lässt der Lehrer an dem vorliegenden Stoffe die dem Klassenpensum nach als bekannt vorauszusetzenden grammatischen Gesetze erklären und stellt ausserdem selbständige Übungen in der früher ausgeführten Weise an. Fernerhin finden neben den Übungen an bekanntem Stoff auch solche an unbekanntem statt.[1]) Hierbei gilt es nun festzustellen, inwieweit der Schüler einen ihm vorgetragenen fremden leichten Stoff lautlich richtig aufzufassen, inhaltlich zu verstehen und sprachlich wiederzugeben vermag. Der Lehrer trägt also eine kleine, leichte Erzählung vor und überzeugt sich dann, inwieweit sie der Schüler verstanden hat, — ob nur einzelne Wörter, oder ganze Sätze, oder ob er den Inhalt völlig erfasst hat.

Durch die Verarbeitung des Stückes in Frage und Antwort wird dem Schüler Gelegenheit geboten, die ihm bisher unbekannten Wörter und Ausdrücke mehrfach zu wiederholen und sich so im Satzzusammenhange einzuprägen. Wenn der Schüler mit dem Inhalt und dem sprachlichen Ausdruck völlig vertraut geworden ist, hat er das Stück zu lesen und darauf zu erzählen, oder er erzählt es gleich nach der mündlichen Durcharbeitung und liest es hierauf vor. Beim Erzählen wird volle Freiheit gewährt und besonders anerkannt, wenn der Schüler andere Satz-Konstruktionen und andere Ausdrücke anwendet. Nach der Einprägung der Orthographie der neu erlernten Wörter — wobei die Fähigkeit der Schüler, innerhalb der bestimmten Grenzen vom Laute auf die Schrift zu schliessen, ermittelt wird —, reihen sich schriftliche Übungen nach folgenden Gesichtspunkten an:

1. Der Schüler beantwortet Fragen nach dem Inhalt.
2. Die Erzählung wird nach der mündlichen Durcharbeitung diktiert.[2])

1) Diese Übungen werden im allgemeinen jedoch nur bei solchen Schülern vorzunehmen sein, die schon einen zweijährigen Kursus durchgemacht haben.

2) Das Diktat verdient mehr als bisher im Unterricht angewandt zu werden. Der Lehrer erkennt daraus, ob der Schüler die Laute

3. Der Schüler schreibt den Inhalt des Stückes nieder, nachdem er es nochmals gelesen hat.
4. Er gibt den Inhalt des Stückes wieder, ohne es vorher gelesen zu haben.

Die schriftliche Bearbeitung der mündlich durchgenommenen Erzählung bietet dem Lehrer zugleich Gelegenheit, die grammatischen Kenntnisse des Schülers zu beurteilen. Ausserdem dienen hierzu auch selbständige grammatische Übungen, wie sie früher angegeben sind.

III. Wie kann sich die neuere Methode in den Mittel- und Oberklassen entwickeln?

Dadurch, dass der Schüler von Anfang an an zusammenhängendem Stoffe geschult worden ist, wird ihm der Übergang zum Lesen zusammenhängender Werke wesentlich erleichtert. Die grosse Zahl von idiomatischen Ausdrücken, über die er unmittelbar verfügt, kommt ihm hierbei sehr zu statten und ermöglicht ein schnelleres Eindringen in den Schriftsteller und eine raschere Verarbeitung des neuen Sprachstoffes. Wie im Anfangsunterricht, so ist auch fernerhin stets daran festzuhalten, dass ein blosses Lesen und Übersetzen nur einen vorübergehenden, aber keinen bleibenden Gewinn für den Schüler hat. Soll die Sprachkenntnis wirklich vertieft werden, so muss auch hier der Sprachstoff nach Inhalt und Form zum festen Eigentum des Schülers gemacht werden. Beantwortung von Fragen, Nacherzählen, Inhaltsangaben, geeignete Umformungen und andere freie Arbeiten werden auch weiterhin ihre zweckentsprechende Verwendung finden.

Mit einer solchen Vermehrung des Sprachstoffs wird sich dann von selbst die Fähigkeit des Schülers weiter ausbilden, seine Gedanken innerhalb dieses Kreises mündlich und schriftlich wiederzugeben. Hierbei ist es von grosser Bedeutung, dass

---

richtig auffasst, den Inhalt versteht und die grammatischen Beziehungen der einzelnen Satzteile zu einander auch in der Schrift wiederzugeben vermag.

auf allen Klassenstufen der früher erworbene Sprachstoff durch Wiederholungen verschiedener Art stets frisch im Gedächtnis erhalten wird.

Je mehr Sprachstoff der Schüler in seinem Besitze hat, desto anregender und nutzbringender gestaltet sich für ihn in den Mittel- und Oberklassen der Unterricht in der Grammatik.

Ohne den Inhalt bei dem Lesen von Schriftstellern ausser Acht zu lassen, wird es sich empfehlen, den zusammenhängenden Stoff, den der Schüler leicht behalten kann, dazu zu verwerten, ihm daraus die grammatischen Erscheinungen zu erklären. Durch die häufige Wiederkehr der einzelnen Fälle wird die spätere systematische Zusammenstellung der grammatischen Gesetze wesentlich erleichtert und das Verständnis für dieselben erheblich gefördert. Die Erwähnung eines Beispiels führt dann auch leicht andere ins Bewusstsein zurück. Die eigene schriftliche Zusammenstellung von Beispielen für die einzelnen Gesetze, die Untersuchung von bestimmten Abschnitten des Lesestoffs auf gewisse grammatische Erscheinungen wird dem Schüler grossen Nutzen gewähren. Jedoch wäre es wegen der kurz bemessenen Zeit von besonderem Werte, wenn diese Beispiele vom Herausgeber der in der Klasse gelesenen Schriftsteller-Ausgaben nach dem der betreffenden Klasse zufallenden grammatischen Stoffe systematisch zusammengestellt würden. Hierin böte sich das beste Mittel für ein sicheres grammatisches Verständnis des durchgearbeiteten Stoffes und für eine feste Aneignung der grammatischen Gesetze. In den mittleren Klassen wären nur die wichtigsten Gesetze zu behandeln, während die ganze übrige Zeit der Gewinnung und Verarbeitung neuen Sprachstoffes zufallen könnte. In den oberen Klassen findet dann eine Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse der französischen Syntax statt.

Hat nun der Schüler Jahre lang die fremde Sprache in bestimmten Grenzen mündlich und schriftlich gebrauchen gelernt, so kann er nun auf Grund der aus der fremden Sprache heraus erworbenen Sprachkenntnis zum Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache hingeleitet werden. Der Übergang vom freien Gebrauch der Sprache zum Übersetzen würde darin

bestehen, dass zunächst der gelesene Stoff zu Retrovertierübungen benutzt wird, die allmählich immer freier und unabhängiger vom Texte werden und dem Schüler Gelegenheit geben, den früher erlernten Sprachstoff zu verwerten. Später lässt der Lehrer einen dem Schüler bisher bekannten deutsch vorgetragenen Stoff dem Inhalt nach frei in der fremden Sprache wiedergeben und schliesslich einen deutschen Text unmittelbar ins Französische übersetzen.[1]

Wenn schon beim Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache Schwierigkeiten genug vorhanden sind, um die in fremdes Gewand gekleideten Gedanken in ebenbürtigem Deutsch wiederzugeben, so mehren sich die Schwierigkeiten natürlich noch beim Übersetzen aus der deutschen in die fremde Sprache. Soll die Arbeit des Übersetzens keine vergebliche sein, so muss sie sich auf leichten zusammenhängenden Stoff beschränken, den der Schüler nicht nur übersetzen, sondern auch inhaltlich wie sprachlich fest in sich aufnehmen muss. Als

1) Als ich vor 28 Jahren in England zur Übung Übersetzungen aus dem Deutschen ins Englische machte und sie meinen englischen Kollegen zur Beurteilung vorlegte, meinten diese stets, dass sie zwar grammatisch recht, so und so viele Ausdrucksweisen indessen ungebräuchlich wären (we don't say so). Bei der näheren Prüfung dieser unterstrichenen Stellen ergab sich stets, dass es wörtliche Übersetzungen von deutschen Ausdrücken waren. Darauf stellte ich das Übersetzen ein und gab den Inhalt des gehörten und gelesenen Englisch soweit wie möglich mit den mir vertraut gewordenen englischen Ausdrücken wieder. Diese Arbeiten fielen wesentlich besser aus. Je mehr ich nun durch vieles Sprechen und Lesen bestimmte Vorstellungsreihen unmittelbar mit englischen Ausdrücken verbinden und mich unabhängiger vom deutschen Ausdruck machen lernte, desto günstigere Beurteilung erfuhren die freien Arbeiten. Späterhin las ich mir gelegentlich deutschen Stoff durch und gab dann den Inhalt frei englisch wieder, und zuletzt kehrte ich zu dem zurück, was ich anfangs längere Zeit ohne Erfolg geübt hatte, zum Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. — Dieses ist aber und bleibt trotz aller darauf verwandten Sorgfalt eine schwere Aufgabe, die zugleich wenig Nutzen für die Aneignung der fremden Sprache hat. Je mehr wir uns streng an solche Ausdrücke halten, die uns durch Hören, Sprechen und Lesen geläufig geworden sind, d. h. also je mehr Sprachstoff wir zur steten Nachahmung zur Verfügung haben, desto besser sprechen und schreiben wir die fremde Sprache.

weit über die Aufgaben der Schule hinausgehend sind daher die Übersetzungen der deutschen Klassiker auszuschliessen.

Die nach grammatischen Gesichtspunkten abgefassten Lesestücke müssen derart sein, dass der Schüler hierin nur die Kenntnis der wichtigsten beim Sprechen und Schreiben eines einfachen Französisch häufig vorkommenden Gesetze nachzuweisen braucht. Seltener vorkommende grammatische Erscheinungen, deren Aneignung ausserdem noch nötig erscheint, braucht der Schüler nicht selbst anzuwenden, sondern er muss sie an der Hand des fremdsprachlichen Stoffes verstehen und erklären lernen.

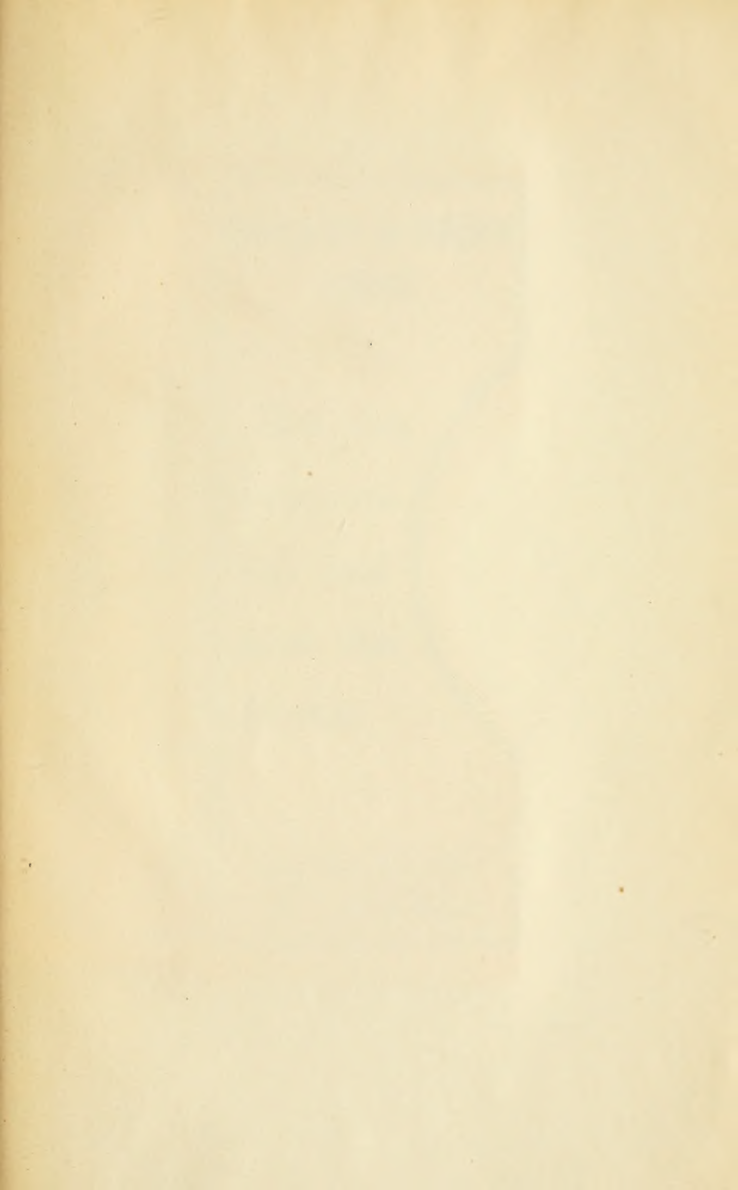
Es ist offenbar, dass bei einer Methode, die noch in der Entwicklung begriffen ist, ausserordentlich viel zu klären, zu vervollkommnen und zu erproben übrig bleibt. Bei dem regen Interesse, das sich in den verschiedenen Ländern den Fragen der Methodik des neusprachlichen Unterrichts zuwendet, ist indes zu hoffen, dass die auf die Ausbildung der Methode gerichteten Bestrebungen ihr in jeglicher Weise förderlich sein werden.

Wo einstweilen die oben erwähnten Hilfsmittel zur Verfolgung des erstrebenswerten Zieles noch fehlen und der einzuschlagende Weg noch nicht gebahnt ist, muss man naturgemäss im Interesse der Schule mit den Versuchen vorsichtig zu Werke gehen. So wird es sich empfehlen, um den noch bestehenden Anforderungen zu genügen, auf der Mittelstufe das Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische vorläufig beizubehalten. Infolge der tatsächlich ja schon an vielen Schulen bestehenden oder doch allseits erstrebten Einschränkung der Grammatik kann das Übersetzen indessen jetzt schon erheblich beschränkt werden, zumal da, wo der Schüler schon vor der systematischen Zusammenstellung der syntaktischen Gesetze viele derselben durch eine gründliche Verarbeitung des zusammenhängenden Sprachstoffs kennen gelernt hat.

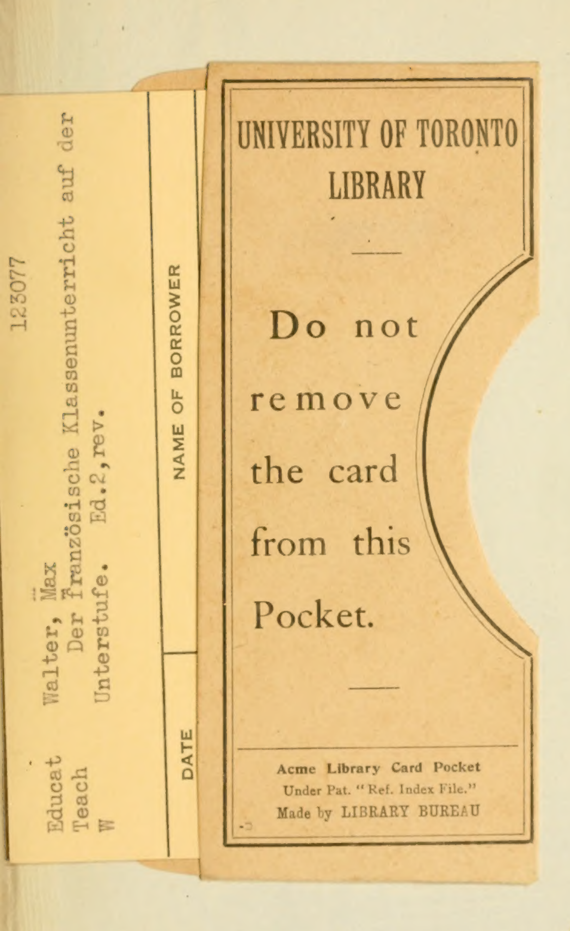
Je mehr wir danach streben, aus den verschiedenen Gebieten des fremdsprachlichen Lehrstoffs die ihrer Natur nach flüchtigen und für die geistige Ausbildung wertlosen Bestandteile auszuscheiden, desto mehr Zeit gewinnen wir, nicht bloss den

für die Vertiefung in eine Sprache so notwendigen Sprachstoff in reicherem Masse zu sammeln, sondern ihn auch durch vielseitige Verarbeitung so weit wie möglich zum dauernden Eigentum der Schüler zu machen. Wird hierdurch einerseits die Sprachkenntnis selbst gefördert, so wird anderseits das grössere Eindringen in den Inhalt der Schriftsteller eine erhöhte Einwirkung auf die Verstandes- und Gemütsbildung der Schüler zur Folge haben.

Inhalt.



Inhalt


123077
Educat Walter, Max
Teach Der französische Klassenunterricht auf der
W Unterstufe. Ed.2,rev.
NAME OF BORROWER
DATE
UNIVERSITY OF TORONTO
LIBRARY
Do not remove the card from this Pocket.
Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File."
Made by LIBRARY BUREAU